

María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.)
Martha Franco García
María Fernanda Álvarez Gil
María de los Ángeles Bello Olano

De regreso a clases

Derecho a la educación
en el contexto
de la pandemia



María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.)

Equipo de investigación

Martha Franco García

María Fernanda Álvarez Gil

María de los Ángeles Bello Olano

DE REGRESO A CLASES

*Derecho a la educación en el contexto
de la pandemia*

De regreso a clases

Derecho a la educación en el contexto de la pandemia

D. R. © 2026

Consejo Mexicano de Investigación Educativa

General Prim 13, Colonia Centro

Alcaldía Cuauhtémoc. C. P. 06010

Ciudad de México

comunicacion@comie.org.mx

D. R. © 2026

María Mercedes Ruiz Muñoz

Equipo de investigación

Martha Franco García

María Fernanda Álvarez Gil

María de los Ángeles Bello Olano

Prólogo

Inés Dussel

Cuidado de la edición

María Fernanda Álvarez Gil

Corrección

Lucila Mondragón Padilla

Diseño de portada

Mónica Alicia Cisneros Mondragón

Primera edición

ISBN versión en línea: 978-607-7923-73-2

Hecho en México / *Made in Mexico*

Esta publicación fue sometida a un proceso de dictamen por pares académicos, bajo el procedimiento de evaluación doble ciego, de acuerdo a las normas establecidas por la Comisión Editorial del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Se autoriza el uso del contenido con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de las autoras y titulares de los derechos de autor de la misma. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia *Creative Commons* atribución no comercial, compartir igual.

DE REGRESO A CLASES

*Derecho a la educación en el contexto
de la pandemia*



PRÓLOGO

Inés Dussel¹

No hay duda de que la pandemia fue un evento histórico que dejó una huella profunda en las sociedades. Si bien hubo otros eventos igualmente dramáticos y masivos en el pasado, entre ellos otras pandemias (Novella, 2021), en esos momentos no se contaba con los medios digitales que permiten informarse de forma casi inmediata de situaciones muy lejanas. El alto grado de conectividad global produjo una experiencia fenomenológica muy particular, que fue la conciencia de estar viviendo una situación histórica junto con otros miles de millones de humanos (Hartog, 2022; Butler, 2023). Esa conciencia ayudó a generar solidaridades y a elaborar lo que estaba sucediendo, pero también sumó ansiedades y miedos, y lo que algunos llaman una epidemia de desinformación, o infodemia.

En el ámbito de la educación, el alcance de la disrupción fue inédito: ni siquiera en las guerras mundiales o en las epidemias anteriores se habían interrumpido las clases de forma simultánea en tantos países del mundo (Saint-Fuscien, 2021; UNESCO, 2021). Hubo que trasladar las actividades presenciales a distintos formatos, muy heterogéneos según las posibilidades de las comunidades y las familias. Lo que sucedió fue una suerte de experimento a gran escala para ensayar formas no presenciales para la escolaridad, y una puesta a prueba de los recursos materiales y simbólicos disponibles en las instituciones educativas para hacer frente a lo imprevisible, experimentos y pruebas que tuvieron altos costos subjetivos y sociales.

No es casualidad, entonces, que la experiencia educativa durante la pandemia sea una de las temáticas más estudiadas desde 2020 (véase, entre otros trabajos, Casanova, 2020; Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; Bonnéry y Douat, 2020; Rivera-Vargas, Miño-Puigcercós y Passeron, 2022). Una búsqueda rápida en *GoogleScholar* de trabajos sobre el vínculo entre educación y pandemia da casi un millón de resultados en inglés y español, y aunque esos números no son equivalentes a textos publicados, muestran la magnitud del esfuerzo de las y los investigadores por indagar sobre lo que produjo la pandemia. En el último Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Comie (Tabasco, 2023), se presentaron cerca de 80 ponencias sobre la cuestión. Muchos de quienes investigamos nos volcamos a analizar lo que estaba sucediendo a nivel de las políticas educativas, las instituciones educativas y las comunidades, convencidos de que estábamos asistiendo a un momento inédito para los sistemas educativos.

El libro que me han invitado a prologar se inscribe en esta serie, y presenta una investigación cualitativa muy valiosa realizada en instituciones educativas de la Ciudad de México y Puebla. La investigación es relevante porque buscó registrar las experiencias y percepciones de actores educativos mientras estaban viviendo la pandemia, y en el momento del retorno a las clases presenciales. La mirada se

¹ Inés Dussel es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV, IPN). Ph.D. Por la Universidad de Wisconsin-Madison EU.

centró en las perspectivas de directivos, docentes, estudiantes y familias. Se usaron metodologías basadas en el arte, con dibujos y cómics, y un enfoque narrativo, con apoyo en las perspectivas de Leonor Arfuch y Jerome Bruner, para dar cuenta de cómo vivieron la experiencia y cómo construyeron sentidos a partir de ella. Otro valor importante del estudio es poder observar de cerca algunas instituciones; ello permite ver que hubo énfasis distintos en las escuelas y centros educativos, porque los problemas inmediatos eran diversos. Pero también se pueden identificar elementos comunes: el miedo ante la situación de salud, las dificultades socioeconómicas, la dificultad de las y los estudiantes para estudiar solos y el riesgo de desconexión.

De los múltiples hilos analíticos que propone este trabajo, quiero destacar cuatro argumentos que considero aportes importantes de esta investigación en el contexto mexicano.

El primero tiene que ver con la lectura sobre la conexión y la desconexión a la institución escolar. Esta cuestión se hizo evidente en la pandemia, pero no habría que dejar de ver que es una situación que ya estaba colocada como problema desde antes, y probablemente siga siendo un elemento por considerar en los años próximos. Como señalan las autoras de este estudio, la amenaza de la desescolarización fue real en muchos casos durante la pandemia. Varios de los profesores entrevistados señalan que un grupo importante de estudiantes no se mantuvo vinculado a la escuela por falta de conectividad, por falta de interés o de apoyo familiar, o porque las familias los necesitaban en otras tareas. Quizás uno de los testimonios más claros es el de una maestra de una escuela primaria de Puebla:

Busqué a David de once años en la central de abastos, porque no tenía comunicación con él y le llevaba el cuadernillo, se lo entregué en el puesto. Estaba contento porque lo fui a buscar, pero su mamá me dijo “gracias, maestra, por preocuparse pero, la verdad, esto ya es vida para mi hijo, él ya va a dedicarse al trabajo”. El niño ya andaba con su mandil de mezclilla y con un diablito. (Profesora de 4ºA E.Z).

Estas situaciones plantean interrogantes sobre el valor que la escuela tiene para algunas familias, que es menor, comprensiblemente, que el de la sobrevivencia económica, pero también menor al miedo que generaba el riesgo de contagio y las dificultades de la vida urbana y rural. En otra investigación (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021) registramos testimonios de las familias que señalaban que era más seguro o cómodo que sus hijos e hijas se quedaran en las casas, aun después del retorno a clases presenciales, y que criticaban a los actores escolares por su falta de solidaridad y acompañamiento a sus hijos durante la pandemia; se mezclaban en esas razones las experiencias hostiles en los entornos urbanos y rurales y el cuestionamiento sobre el funcionamiento de las escuelas. Cabe señalar que la importancia del aporte económico de las infancias y adolescencias a sus familias siempre fue una cuestión que incrementó el abandono escolar en los sectores más pobres, pero hasta hace poco tiempo la legitimidad de la escuela y el consenso en torno a la obligatoriedad escolar eran superiores, y el abandono escolar se percibía como algo a evitar toda vez que fuera posible. No se había dado en

México un movimiento importante hacia el *home-schooling*, como sí había sucedido en los Estados Unidos. En la pandemia creció la tendencia, tanto en los sectores altos como en los más pobres, a preservar a las infancias en la unidad familiar, a la que se juzga más segura y protectora que el afuera, que está en consonancia con la extensión de formas rígidas del individualismo y de la ruptura de la confianza en lo colectivo (Butler, 2023). Aun cuando en México esa tendencia fue minoritaria, va configurando una dinámica de repliegue de la educación como cuestión pública que habrá que seguir con atención en el futuro, sobre todo por la extensión de la enseñanza en línea y de los usos de la inteligencia artificial en la educación.

Al mismo tiempo, y quizás en forma paradójica a lo que puede identificarse como declive en la legitimidad de la escuela como institución valiosa para la sociedad, este libro ofrece numerosos ejemplos de que son los estudiantes quienes más valoraron la vuelta a la escuela, a la que ven como un espacio de socialización y de estudio. Muchos testimonios reafirman que les hizo falta el acompañamiento de la escuela para sostenerse frente a la dificultad de aprender, que no lograban autodisciplinarse, y que les hacía falta la escuela para salir de sus hogares y encontrarse con sus pares. En un grupo focal, los estudiantes dijeron: “cuando estaba la pandemia, casi me la pasaba durmiendo y a veces me ponía a ver la tele y a veces me ponía a estudiar, pero la verdad es que no entendía, me aburría y me iba porque me estresaba”. Varios señalaron que bajaron el rendimiento, empeoraron las calificaciones, y hubo quien señaló que “hasta se me olvidaron las tablas” por la falta de presencialidad. Esta valoración tan contundente de parte de las y los estudiantes sobre la experiencia escolar es un elemento destacable, en el cual podría afirmarse un movimiento de revitalización de la escuela frente a las críticas y la deslegitimación que se percibe en varias dinámicas sociales emergentes.

Un segundo argumento que aporta esta investigación se vincula a sus hallazgos respecto a los saberes que se aprendieron en la pandemia. Varios organismos internacionales han subrayado la pérdida de saberes académicos que supuso la pandemia; para el Banco Mundial y otros organismos institucionales, un año de cierre de las escuelas produjo la pérdida de aprendizajes académicos equivalentes a ese mismo periodo, es decir, no se compensaron por el trabajo a distancia (World Bank *et al.*, 2022).

Sin embargo, como lo muestran los testimonios recopilados en esta investigación, no todo fueron pérdidas a nivel de los aprendizajes. Ya en abril de 2020 el italiano Francesco Tonucci decía, en una entrevista publicada en *El País*, que había que hacer de la experiencia de la pandemia una oportunidad de aprender sobre el mundo, sobre la organización del trabajo doméstico, entre otros aspectos, pero no como lecciones, sino como una transmisión que ocurre mientras se cocina y se limpia la casa o se escuchan las noticias (Tonucci, 2020), señalando que pueden abrirse proyectos de conocimiento interesantes sobre la crisis y que los saberes valiosos no se reducen al programa escolar. Para algunos profesores y directivos, se aprendieron valores como la paciencia y la tolerancia. Los estudiantes mencionaron que, como tenían más tiempo, aprendieron fotografía, música, e

incluso conocimientos vinculados a oficios que les ayudarán a encontrar trabajo cuando lo necesiten.

Entre los saberes que se expandieron están, claramente, los vinculados a las plataformas y dispositivos digitales, a lo que hubo que recurrir como forma de mantener la continuidad pedagógica. En sus testimonios, esos saberes tecnológicos son percibidos como “autodidactas”, “autónomos” y producto de la “libre exploración”. En estas afirmaciones, sus percepciones se alinean con lo que sostienen las corporaciones tecnológicas sobre que los saberes digitales son conocimientos que se aprenden solos y sin mediación adulta, lo que opaca el poder de las plataformas como mediadoras de esos aprendizajes. Así, en las referencias a las tecnologías digitales se mencionan las brechas de acceso y las desigualdades, y se habla de las ventajas que supone ese acceso, pero no se mencionan los costos de la datificación y mercantilización de las interacciones ni el peso que tienen las grandes corporaciones en el flujo y la organización de la información. La experiencia de la pandemia parece haber reafirmado el discurso de lo inevitable y arrollador del cambio tecnológico y de sus bondades, pero no ha incrementado una perspectiva crítica sobre sus efectos más problemáticos. Éste es otro de los temas que se podrían seguir analizando en el futuro próximo.

El tercer argumento que me parece muy destacable de esta investigación es explicitar que la política de no reprobación adoptada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, que —vale subrayar— no fue distinta de la suspensión de las evaluaciones en países como Alemania o Inglaterra, suscitó opiniones encontradas entre los docentes y también en las familias. Si, por una parte, se la concibió como un modo de abatir el abandono escolar, por la otra se la vio como una medida que promovía un menor esfuerzo y una cultura del facilismo escolar. Señaló una directora de la Ciudad de México:

estoy acostumbrando a mi hijo a esas *políticas mediocres que con lo poquito que te den puedes vivir y sin hacer nada*, porque los otros por lo menos se tomaban la molestia de venir pero éstos *no*, y, desafortunadamente, nos conformamos con ese seis, pues ya pasaste, sí, y de qué te sirve (subrayado nuestro).

Este testimonio, quizás inusual por la franqueza y la dureza de sus palabras, amerita una reflexión sobre qué se afectó con esta política. Según quienes la formularon, la decisión de promover a todos los grupos escolares tenía que ver con reconocer las condiciones desiguales en que estaban las familias durante la pandemia, y postular un criterio de solidaridad e inclusión vinculado al derecho a la educación como principal sostén de la escuela en un momento extremadamente difícil. Desde una perspectiva crítica, se argumentó que esa decisión no afrontaba el problema de cómo apoyar los procesos de aprendizaje que no se estaban verificando, y pretendía que todo podía seguir como estaba, sin asumir la crisis de las formas de estudio y de aprendizaje. Algo de esto es visible en los testimonios recogidos en la investigación, que señalan que el pase automático generó situaciones engañosas sobre la condición de grupos significativos de alumnos que aparecían como estudiantes vigentes, pero

que en realidad no estaban asistiendo a la escuela, y cuya calificación aprobatoria no implicó repensar las formas en que se los podía apoyar para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, los argumentos de varios de los entrevistados no van por el lado de las críticas razonables sobre cómo dar mejores condiciones de apoyo en un contexto crítico y no negar los problemas; al contrario, como lo manifiestan algunos testimonios, una porción de los actores educativos sostiene un ideal meritocrático excluyente, para el cual la exigencia académica en las calificaciones es una parte sustancial de lo que define a una buena escuela, y lo que construye una cultura del esfuerzo y del logro meritatorio. Sostener una calificación exigente aun en contextos de emergencia es legítimo, porque es visto como la razón de la escuela. En ese marco, parece justificado que “éstos” que “*viven sin hacer nada*” y se conforman “*con lo poquito que te dan*” se queden afuera de la escuela. Es una impugnación profunda a lo que está proponiendo la Nueva Escuela Mexicana sobre extender el derecho a la educación y hacerlo efectivo. Es otro tema que habrá que continuar investigando en los próximos años.

El cuarto y último argumento que destaco de esta investigación tiene que ver con el peso de lo socioafectivo que hizo evidente la pandemia. Muchos testimonios hablan de la crisis emocional que tuvieron las infancias y adolescencias, y también las y los maestros, y mencionan depresiones, ansiedad y estrés como fenómenos que se extendieron en la emergencia. Por la situación de pandemia, se hizo habitual realizar consideraciones de tipo socioafectivo y hablar de las afecciones del cuerpo y de los problemas y demandas domésticos, temas que no siempre se tocaban en las aulas o se analizaban en las políticas educativas. En ese sentido, dieron “carta de ciudadanía” a la cuestión afectiva en la educación y permitieron considerar la subjetividad como una dimensión clave en lo escolar.

Para algunos entrevistados en esta investigación, eso puede abrir el espacio para mejores políticas de cuidado y ayudar a evitar conductas de riesgo, lo cual sería algo bienvenido, ya que implicaría reubicar la importancia de la dignidad y el cuidado de la vida como principio de la vida en común. Ahora bien, es importante ponderar cómo está entrando lo afectivo en las preocupaciones pedagógicas de la pospandemia. Parece promisorio que la propuesta escolar asuma una noción compleja de bienestar de los sujetos de aprendizaje y reconozca que no solamente se aprende desde las disposiciones intelectuales, sino que éstas están imbricadas en cuerpos y afectos. Sin embargo, hay que estar alertas sobre la posible extensión de las psicologías *light* de la autoayuda, siempre listas para ofrecer salidas rápidas y voluntaristas a problemas complejos. Si el cuidado y la socioafectividad son pensados como empresas individuales, tareas del sujeto sobre sí mismo, parte de ser emprendedor y gestor de sus propias emociones, entonces es probable que las ansiedades y depresiones sigan estando a la orden del día (Illouz, 2007).

La pandemia también muestra otra opción, en mi opinión más promisoriosa. Si la preocupación por los afectos permite reconocernos en nuestra interdependencia colectiva y en nuestra fragilidad, en que “sólo juntos nos sostenemos” (Zafra, 2021, p. 275), y este reconocernos como sujetos vulnerables implica abrirse al encuentro

con otros, asumiendo que ese encuentro puede incluir no solamente reconocimiento mutuo sino también algunas contradicciones y hasta arañazos (Zafra, 2021, p. 265), entonces habremos aprendido algo valioso en la pandemia: que la vida en común es importante e indispensable aunque no sea perfecta, y que nos necesitamos mutuamente, aunque a veces eso implique conflictos y tensiones. Lo mismo puede decirse de la escuela: no es perfecta ni está exenta de problemas, pero la necesitamos. Este libro ofrece argumentos para intentar revitalizarla, de modo que permita ese tiempo de estudio, de encuentro con la cultura y con los pares, que las infancias y adolescencias valoran y requieren.

Referencias

- Bonnéry, S., y Douat, É. (Dir.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- Butler, J. (2023). *¿Qué mundo es éste? Fenomenología y pandemia*. Taurus.
- Casanova, H. (Ed.) (2020). *Educación y pandemia: análisis académicos*. IISUE-UNAM.
- Dussel, I., y Acevedo-Rodrigo, A. (2021). Deepening inequalities and weakening the public in schools. Policies, technologies and 'taskification' during the Coronavirus pandemic in Mexico. *Éducation Comparée, Association Francophone d'Éducation Comparée*, 26(1), 77-99.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hartog, F. (2022). *À la rencontre de Chronos*. CNRS Éditions.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Novella, E. J. (2021). Covid-19 and the emotional culture of pandemics: a retrospective and prospective view. *Paedagogica Historica*, 58(5). <http://doi.org/10.1080/00309230.2021.2008993>
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., y Passeron, E. (Coords.) (2022). *Educar con sentido transformador en la universidad*. Octaedro/Universidad de Barcelona.
- Saint-Fuscien, E. Interviewed by Annie Tobaty (2021). L'école face à l'épreuve: quelle histoire? *Administration et Éducation*, 169, 15-22.
- Tonucci, F. (2020). No perdamos este tiempo precioso dando deberes. *Diario El País*, 11 de abril. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html> [último acceso, junio 22, 2024].
- UNESCO (2021). Covid-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (último acceso, junio 22, 2024).
- World Bank, The Bill y Melinda Gates Foundation, FCDO, UNESCO, UNICEF, y USAID (2022). *Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address Covid-19 Learning Losses and Build Forward Better*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration> [último acceso, junio 24, 2024].
- Zafra, R. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.

Origen del libro

El libro que tienes frente a ti, lector, no hubiera sido posible sin la entusiasta y paciente colaboración de las y los estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y orientadores de las instituciones donde se llevó a cabo la investigación tanto en la Ciudad de México como en Puebla, por lo que este esfuerzo fue en conjunto con ellos y está dedicado a ellos.

Tampoco hubiera sido posible sin el apoyo financiero del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Asimismo, fueron parte de la investigación los estudiantes de posgrado Erick Aguirre Godínez y Blas Ramón García Navarro.

Este libro es resultado de una investigación en sitio al momento de regreso a clases de estudiantes de nivel primaria y secundaria después del confinamiento provocado por la pandemia por Covid-19. Las investigadoras decidieron dejar de lado su línea y trabajo de indagación, referida al Derecho a la educación en contextos migratorios, para alargar la mirada a lo que estaba sucediendo en su entorno más inmediato pero, sobre todo, como investigadoras sociales, se comprometieron con la educación pública de su país. ¿Qué sucedió durante la pandemia? ¿Qué procesos sociales se transformaron? ¿Cuál fue el rol de la escuela, la familia, las comunidades y los barrios? Si las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son el centro de las instituciones escolares y sus familias, ¿la Secretaría de Educación Pública y las familias estuvieron a la altura para acompañarlos?

Por esos motivos, las investigadoras se adentraron a la vida de las escuelas para tratar de entender qué sucedió, conversaron y dialogaron con las autoridades escolares, con los profesores, trabajadoras y orientadoras sociales pero sobre todo con los niños y adolescentes para conocer sus sentires y la forma en que tuvieron que dar respuesta ante la enfermedad y la muerte de familiares cercanos, de docentes y amigos, pero también qué significó esta ruptura con la escuela y el trabajo en casa, cómo se acercaron a la dinámica escolar organizada por las instituciones educativas y cómo fue su retorno.

Este libro reúne experiencias y vivencias de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes frente a la irrupción de una pandemia que los orilló, entre comillas, a resguardarse en su casa, porque en realidad no fue así. Algunos de los estudiantes tuvieron que trabajar, aprender cosas nuevas, enfrentarse a sus emociones y, en casos extremos, ser responsables de sus familias.

Como investigadoras esperamos que este trabajo les permita conocer la vida íntima de lo sucedido a través de diversas voces, en juego polifónico, al retornar a la institución escolar. *De regreso a clases* es el nombre elegido para este libro, porque fue uno de los ejes problemáticos presente en las voces de los estudiantes.

Mercedes Ruiz, junio de 2024

Introducción

En México, poco más de 30 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes dejaron de asistir a clases ante el cierre de las escuelas que provocó la irrupción del Covid-19. Esta situación transformó la vida de la sociedad y de la institución escolar, que fue una de las primeras en reaccionar al cerrar las aulas y, por primera vez su función socializadora se vio afectada por un periodo de más de un ciclo escolar. Todo ello visibilizó aún más las brechas de desigualdad social y educativa y el déficit en los aprendizajes escolarizados por parte de los estudiantes, aunado a problemas de justicia epistémica. La pandemia hizo evidente el hecho de que solamente los estudiantes más privilegiados del país tuvieron acceso a una educación regular y sistematizada gracias al acceso a la tecnología, mientras que la mayoría padeció rezago escolar.

Además de esta situación de déficit y rezago escolar, se observan procesos de exclusión social y educativa que conducen al abandono escolar de las niñas, niños y jóvenes que se ven orillados a trabajar para apoyar a la economía familiar, lo que afecta también su derecho a la educación. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), 5.2 millones de niños y jóvenes entre 3 y 29 años de edad no se inscribieron en el ciclo 2020-2021, por las siguientes razones: la falta de dinero y por asuntos de salud ante el Covid-19.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021) reporta que la pandemia de Covid-19 a nivel mundial tiene un impacto poco favorable en el desarrollo y aprendizaje de 25.4 millones de alumnos de educación básica y 5.2 millones de estudiantes de media superior, además de otras consecuencias, resultado de la crisis económica que afecta en la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud mental y bienestar emocional, juego y entretenimiento, conexión por la Internet y acceso a las tecnologías, entre otras.

La encuesta #ENCOVID19CDMX (2021), que se levantó a lo largo de la pandemia entre la UNICEF, la Universidad Iberoamericana y otras instancias gubernamentales, muestra que los hogares mexicanos están enfrentando diversos efectos ante la pandemia por Covid-19, entre ellos, la pérdida de empleo y la reducción de ingresos que afecta de manera considerable y con mayor impacto en los hogares con niñas, niños y adolescentes en comparación con las familias integradas por personas adultas, además de otros efectos como la ansiedad y la depresión. En cuanto al abandono escolar, se reportó que en 14% de los hogares, algún niño, niña o adolescente abandonó la escuela por falta de Internet y computadora y porque consideraban que no estaban aprendiendo.

La misma UNICEF (2021) reporta, con fundamento en la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19, del INEGI (2020), que aproximadamente 1.5 millones de niñas, niños y adolescentes entre 3 y 18 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 y en el regreso a clases de manera presencial, el abandono escolar aumentó considerablemente en los ciclos 2021-2022 y 2022-2023.

Al iniciar la pandemia, México tenía un total de 30.1 millones de alumnos inscritos en su sistema de educación básica y media superior (modalidad escolarizada). Al salir de la emergencia, el número se había reducido a 28.8 millones, un descenso matricular de -4.2%. (Sepulveda *et al.*, 2024,p.306)

Frente a esta realidad, lo que interesó fue indagar acerca de las condiciones de posibilidad e imposibilidad a las que se enfrentaron los niños y jóvenes en relación con su trayectoria escolar y de vida, y la manera en que vivieron la pandemia de Covid-19. Ante este contexto, nos acercamos a dos escuelas y un centro comunitario aledaños a la Universidad Iberoamericana en la zona del Pueblo de Santa Fe en la Alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México y a dos escuelas en la Ciudad de Puebla, haciendo principal hincapié en el contexto socioafectivo de los estudiantes y en la desconexión escolar y a los saberes y conocimientos sociales y escolarizados, así como la deserción, total o parcial, que se dio a raíz de la pandemia y postpandemia.

Ante la situación descrita, nos preguntamos, ¿cómo vivieron las niñas, niños, adolescentes y jóvenes la pandemia y el cierre de las escuelas? ¿Qué tipo de saberes y conocimientos sociales y escolares construyeron? ¿Qué significados construyeron en torno a la desconexión escolar?

La mirada cualitativa que subyace en esta investigación, fue el eje que orientó la forma de reconstruir la realidad de las escuelas de estudio, tomando en cuenta que los casos pertenecen a dos niveles educativos distintos (secundaria y primaria) y que se sitúan en dos ciudades diferentes (México y Puebla). Esto nos permitió organizar el análisis según los datos de cada contexto, y no partir de un modelo homogéneo que limitaba reconocer las singularidades.

En este libro el lector encontrará algunas pistas, en el entendido de que se documentaron algunas estampas de la vida escolar. Por ese motivo, las narrativas que dan cuenta de las escuelas mantienen su particularidad en los casos de la Ciudad de México y el estado de Puebla de acuerdo con el contexto y los niveles educativos que se investigaron, es decir primarias en Puebla y secundarias en la Ciudad de México.

El libro está organizado a partir de una revisión de la literatura que posibilita mapear lo que se investigó en el momento de realizar este trabajo en América Latina y México; una postura teórica inscrita en la pedagogía crítica y emancipatoria y en teorías narrativas, así como en los recaudos metodológicos acerca de la investigación de corte cualitativa, en particular los estudios de caso. Posteriormente, en la primera parte, se da cuenta de las escuelas de la Ciudad de México y en la segunda, se hace referencia a las escuelas del estado de Puebla, con las particularidades específicas de acercarnos a escuelas secundarias en uno de los casos y a primarias en el otro. También encontrará narrativas diversas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes acerca de cómo vivieron la pandemia y el cierre de las escuelas. Están presentes otras voces de la vida escolar y de algunos padres de familia. Sin duda, el estado de excepción que significó la pandemia transformó a la humanidad y se observa un giro político-pedagógico de formas diversas para acompañar los procesos de formación de los sujetos en momentos de quiebre societal.

Antecedentes

En Latinoamérica

En el contexto de la pandemia por el Covid 19, la situación escolar se vio afectada por el cierre generalizado de las instituciones escolares. Los Estados Nacionales instrumentaron mayoritariamente medidas para el trabajo escolar en casa, decisión emergente que permitió seguir ofreciendo educación. Esta situación inédita ha sido analizada por sus alcances sociales, repercusiones y por el trastocamiento de los propios Sistemas Educativos (respecto a la atención a los estudiantes, los ajustes curriculares, las evaluaciones, las formas de concebir el trabajo docente, los procesos administrativos y, sobre todo, el vínculo pedagógico entre los estudiantes y sus profesores).

Al revisar la literatura especializada sobre la educación en tiempos de pandemia por Covid 19 encontramos dos vertientes de interés para los investigadores: una centra su atención en las consecuencias de esta pandemia en poblaciones específicas como la indígena o las clases sociales menos favorecidas (Insaurrealde, 2020, Tarabini, 2020, Cabrera 2020). Estos investigadores subrayan las relaciones de desigualdad que, en condiciones de pandemia, están restándo más oportunidades de formación a estos grupos históricamente desfavorecidos. En sus investigaciones muestran las situaciones existentes de profunda precariedad y plantean la urgencia de revertirlas.

Insaurrealde (2020, p. 37) refiere que “las posibles causas del abandono escolar en comunidades *toba/qom* de la provincia del Chaco, son el difícil acceso a Internet, la falta de herramientas tecnológicas y las complicaciones para que los docentes cumplan su habitual rol” y sostiene la necesidad de replantear dicha realidad mejorando las condiciones de vida, además de recuperar los significados culturales de la enseñanza.

La otra vertiente sitúa la relación educación-pandemia por Covid 19 en un contexto histórico-estructural (Casanova, 2020, Contreras, 2021, Ruiz, 2020, Puiggrós, 2020). Desde esta perspectiva, Puiggrós (2020, p. 33) plantea que “la educación latinoamericana recibió la pandemia debilitada y retrasada en la realización de cambios que requería de manera inminente, al mismo tiempo que se verificaba un voraz avance del mercado”; por su parte, Casanova (2020, p. 21) sostiene que “los problemas de la coyuntura educativa actual solamente pueden ser interpretados a partir de su dimensión estructural”; en este sentido, advierten las condiciones críticas en que se encontraban los Sistemas Educativos para dar respuesta a la situación de emergencia.

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1) plantea que “antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando debido al aumento en los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social”. En estas condiciones, la emergencia sanitaria vino a sacudir de

manera negativa la educación que ofrecen los Estados, y desde el referente histórico-contextual del Derecho a la Educación, Contreras (2021) y Ruiz (2020) sitúan los desafíos de los Estados Nacionales como garantes de este derecho.

En las dos vertientes encontramos aspectos comunes que vale la pena señalar. Los investigadores reconocen que con la pandemia se han incrementado las desigualdades sociales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el acceso a la tecnología.

De esta última, se advierte la ampliación de la brecha digital, cuestión que no es menor porque el uso de la tecnología se hizo indispensable como herramienta para el trabajo educativo. En este sentido, estar desconectado en tiempos de pandemia implicó una evidente exclusión.

Los trabajos, en su conjunto, enfatizan que, ante las condiciones de pandemia, se debe garantizar el derecho a la educación. Los trabajos de Contreras (2021) y Ruiz (2020) se enfocan especialmente en ello. Ruiz plantea la necesidad imperativa de relacionar la igualdad de oportunidades con la equidad; de esta manera, los Estados Nacionales deben garantizar la igualdad de reconocimiento y redistribución y sostiene que se debe poner la mirada en “los límites de la educación formal, dado que ello puede representar para muchos la posibilidad de continuar la escolarización o bien abandonarla” (Ruiz, 2020, p. 49), cuestión que evidentemente desafía a los Estados.

Por su parte, Contreras (2021, p. 43) advierte que “el principio de progresividad debe permear todos los aspectos de conquista del derecho a la educación, siendo el aspecto presupuestario pieza clave para su aseguramiento”. Los demás autores justifican, desde el derecho a la educación, la importancia de la escolarización. En este sentido, se identifica como un principio rector irrenunciable que permite reorganizar la vida escolar.

Un aspecto de interés para este trabajo es el referente al abandono escolar que, de manera central o periférica, se recupera en todos los trabajos. Encontramos referencias que señalan que las condiciones económicas son un factor de riesgo, y reconocen, en el caso de la región del Chaco, que “los estudiantes desertores han sido por problemas económicos y de conectividad” (Pachay y Rodríguez, 2021, p. 131).

De esta manera, la falta de recursos propicia, finalmente, el abandono escolar. “Niñas, niños y jóvenes, a partir de las dificultades del confinamiento, se ven en la imposibilidad de volver a los estudios por no contar con recursos financieros suficientes, o por haber perdido el ritmo y la voluntad para seguir adelante” (Casanova, 2020, p. 33).

En el contexto de la pandemia es relativamente fácil perder la comunicación y, con ello, va a ser sumamente difícil recuperar el ritmo, es decir, ponerse al día en el trabajo escolar, cuestión que puede determinar el rompimiento con la escuela.

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual ese hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del

aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. Durante la pandemia miles de chicos latinoamericanos, especialmente estudiantes de la enseñanza media, estaban en alguno de los momentos enumerados (Puiggrós, 2020, p. 35).

En este sentido, Tarabini (2020, p. 149) refiere que la “desvinculación pasa tanto por lo cognitivo como por lo conductual y, sobre todo, por lo emocional. Desvinculación ahora también física y tecnológica, pero que no llega sola ni se crea en medio de la nada”. Por su parte, Pereira, Moreira y Ranke (2020), para el caso del estado de Tocantins, en Brasil, sostienen que ante el incumplimiento de los objetivos del Plan Nacional de Educación y el Plan Estatal de Educación, el Covid 19 se volvió un factor agravante de la deserción escolar.

Pese a esto, también es una constante señalar los esfuerzos que realizan los docentes de manera cotidiana por sostener el vínculo con estudiantes y padres, en el intento de afianzar al alumnado en lo posible, para que no abandonen la escuela. Pero más allá de la lucha desmedida de algunos profesores por apoyar a sus estudiantes, la CEPAL-UNESCO (2020) refiere que para evitar el abandono escolar deben plantearse medidas a corto y mediano plazo que, por supuesto, el Estado Educador debe asumir de manera preponderante.

En el corto plazo, promover la continuidad del vínculo de niños, niñas y adolescentes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad en el aprendizaje. En el mediano plazo, generar mecanismos que aseguren que no exista un perjuicio pedagógico en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este periodo. Estas medidas pedagógicas deberán complementarse con apoyo socioemocional y de seguridad social y financiera para los estudiantes y sus familias (CEPAL-UNESCO, 2020, p.15).

También existe interés de los investigadores por plantear consideraciones que permitan reconstruir la escuela, pero desde una nueva concepción. Puiggrós, por ejemplo, refiere que, si debemos ocuparnos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se debe pensar otra vez en programas compensatorios desde la óptica neoliberal, sino “comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana” (Puiggrós, 2020, p. 42).

En México

En el caso particular de México, los resultados reafirman lo hallado en América Latina, ya comentado, a partir de cuatro puntos que considera la literatura: a) la

brecha digital que devalúa más que nunca la pandemia de Covid-19; b) las afectaciones psicológicas y en el estado de ánimo del distanciamiento social; c) la pertinencia de modalidades no tecnológicas en sectores más vulnerables y, d) la atención a estudiantes y la pérdida de saberes y aprendizajes.

La brecha digital

El artículo de Segura y Vilchis (2021) habla sobre la incidencia de las TIC y la educación en línea en el mundo educativo actual, sin que se pueda concebir la formación del Siglo XXI sin esta incidencia. Sin embargo, la pandemia de Covid 19 puso de manifiesto las enormes desigualdades sociales que se reflejan también en el acceso a éstas en países como México.

En México predominan los centros educativos presenciales y la sociedad y el gobierno no estaban preparados para la crisis de la pandemia y lo que significaría en términos educativos. Si bien ha habido iniciativas y propuestas gubernamentales que han buscado implementar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), éstas se han visto limitadas por la falta de consensos y por la insuficiencia de recursos, sobre todo en la educación pública, por supuesto.

Ante la necesidad de una buena educación a distancia con el uso de las TIC, en la pandemia, más que nunca, esta realidad se enfrenta a varias limitaciones como: los problemas de conectividad, la inexistencia del servicio en un porcentaje amplio de los hogares, la falta de alfabetización digital entre profesores, así como la carencia de materiales y protocolos didácticos adecuados para responder a las nuevas circunstancias.

Por su parte, el texto de Gallegos de Dios (2021) señala la urgente necesidad en México de acercar y proveer el acceso a las tecnologías de la comunicación para abatir la brecha digital que existe entre las poblaciones más privilegiadas y las más vulnerables. Dada la pandemia y la necesidad de dar clases a más de 34 millones de estudiantes, en este país se tomaron diferentes medidas como clases a distancia vía computadora o TV. Las tres medidas tomadas por la SEP fueron:

La iniciativa *Aprende en casa*, que consistió en proveer de clases a través de Internet y televisión en canales abiertos. La segunda fue la *Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México*, que ofrecía herramientas de aprendizaje por medio de *Google for Education* y *Youtube*. La última iniciativa fue *Jóvenes en casa*, que se enfocaba en ofrecer contenidos de enseñanza cognitiva y emocional a la educación media superior.

La realidad es que muchas comunidades no tuvieron acceso a ello. Una encuesta del INEGI (ENDUTIH) de 2019 arroja las siguientes cifras de porcentaje sobre el acceso a Internet por estrato social: estrato bajo (16.4%), estrato medio bajo (40.2%), estrato medio alto (62%) y estrato alto (79%).

Esta brecha digital también se observa en el cuerpo docente, porque un porcentaje considerable no cuenta con capacitación para el uso de las tecnologías en procesos pedagógicos, ni con los materiales didácticos que corresponde a la enseñanza

virtual, por lo que la SEP lanzó la plataforma *Maestras y Maestros en Casa* para ofrecer la capacitación correspondiente.

El texto concluye que es necesario fortalecer el sistema educativo para cerrar la brecha digital y garantizar el acceso a tecnologías de educación, no solamente en las escuelas, sino también se deben generar políticas para que los alumnos de bajos recursos puedan tener acceso gratuito a Internet y a dispositivos que les permitan continuar con la educación a distancia. Por esto es necesario que, en México, lo mismo en las escuelas desde educación básica hasta superior, como en los hogares, existan programas de préstamo de computadoras. Como se ha mostrado, solamente 16.4% de las familias que pertenecen a un estrato socioeconómico bajo tienen conexión a Internet, por lo que proporcionar acceso gratuito a dispositivos con Internet a los alumnos de bajos recursos permitirá impartir una educación virtual equitativa.

Asimismo, la investigación de corte mixto cuantitativa y cualitativa de González, Evangelista y Espinosa (2021) habla de esta misma brecha tecnológica, además de otras problemáticas.

La información fue obtenida de la base de datos de la Consulta *¿Cómo viven las niñas, niños y adolescentes en San Cristóbal de las Casas la pandemia del Coronavirus?* (González, Evangelista y Espinosa, 2021). La base de datos contiene información de corte transversal cualitativa y cuantitativa sobre las experiencias, percepciones, sentimientos y preocupaciones de niñas, niños y adolescentes de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en México, tras la implementación de las medidas gubernamentales de contención al Covid 19.

El número total de observaciones en la base de datos utilizada para este análisis fue de 129 niñas, niños y adolescentes y 91 madres, padres o tutores. Dadas las características de diversidad étnica de San Cristóbal de las Casas, es relevante enunciar que los participantes se autoadscriben a grupos tsotsiles, tseltales o mestizos.

A partir del estudio se pone en evidencia que la pandemia afecta más a personas de menores recursos, en particular en lo relativo a la educación. Como lo señalan varios organismos internacionales, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) apunta a que la pandemia significaría una década de atraso escolar para México.

La población consultada está en desventaja social y lo que arrojaron los cuestionarios es que la mayoría de las niñas, niños y adolescentes consultados tienen limitado acceso a las TIC.

Una proporción mínima tiene computadora o acceso a Internet, aunque sea ocasionalmente. Esta situación tiene una doble implicación. Por un lado, el acceso a la educación y la continuidad de los ciclos escolares en línea no ha sido posible, tal como la SEP consideró. Por otro lado, el acceso a la educación puede estar condicionado al pago del costo por el uso de una computadora en un café Internet o al desentendimiento de la escuela por falta de acceso (González, Evangelista y Espinosa, 2021).

En relación con *Aprende en Casa*, nueve de cada diez niños tienen TV; sin embargo, tan sólo 17% indicó que estaba haciendo la tarea que señalaban los

programas educativos establecidos por el gobierno federal como apoyo para la continuidad del ciclo escolar. Sobre el tipo de tareas escolares, se tiene una percepción negativa acerca de ellas y se ven más difíciles que las tareas de manera presencial.

Siete de cada diez niñas, niños y adolescentes considera que aprende menos en casa que en la escuela. Este hecho se agudiza entre las y los adolescentes, en comparación con los menores de 12 años. La percepción de aprender menos se traduce en las principales inquietudes que tienen las niñas, niños y adolescentes (NNA) y que se relacionan con la educación. La mayoría indicó que les preocupa mucho o algo reprobar el año o no poder seguir estudiando. El abandono de la escuela después de terminar la primaria y a la mitad de la secundaria de las niñas y adolescentes indígenas obedece a múltiples causas; sin embargo, entre las adolescentes tiene un peso importante el hecho de que, por la edad, asumen responsabilidades con las tareas domésticas y de cuidados en el hogar, así como el embarazo temprano.

Hay también un artículo que estudia, desde las leyes y el derecho, la vulneración del derecho a la educación durante la pandemia (Arenas y Hernández 2021) y concluye que, lamentablemente, la educación a distancia no es un éxito para crear alumnos preparados, ya que no hay un intercambio de ideas para el progreso del aprendizaje, la escuela es un desarrollo de la enseñanza en función de los docentes y el cierre de las escuelas provoca pérdidas de saberes y aprendizajes, aumento de la deserción escolar y mayor desigualdad, mientras que no en todas las familias los tutores están presentes durante las clases para apoyar a los chicos y ser sus guías.

Los padres no pueden ayudar a los niños, porque muchos de ellos no pudieron recibir la educación que aquéllos están cursando en este momento. Llevar la escuela en casa es una cuestión compleja y de importante consideración para la educación pública como derecho social. Desafortunadamente, tampoco la tecnología está al alcance de todos los padres de familia, lo que termina afectando a los estudiantes de educación obligatoria. Aunque el esfuerzo de las autoridades fue eficaz, es decir, se actuó de manera inmediata, no lo fue de manera eficiente, pues los instrumentos no fueron los idóneos ni contaron con los elementos necesarios para garantizar una educación de calidad. Por lo tanto y dado lo que establece la Constitución y la Ley Federal de Educación, el derecho a la educación se ha visto altamente vulnerado a causa de la pandemia por Covid 19, ya que se dio prioridad al derecho a la salud.

En otra investigación mixta cuantitativo-cualitativa de corte descriptivo-explicativo sobre los efectos de la pandemia en la educación en la Sierra Tarahumara, Mendoza y Abellán (2021) encontraron también diversos resultados sobre los diferentes puntos ya mencionados.

Se realizó un cuestionario electrónico para un estudio cuantitativo a 133 maestros y 12 entrevistas semiestructuradas vía telefónica que arrojaron que la migración a modalidad digital, lejos de detener el efecto de la pandemia, ha puesto en evidencia desigualdades sociales y de acceso a la tecnología, como lo señalara CEPAL-ONU (2021), quienes establecen que 46% de hogares en América Latina y el Caribe no tiene acceso a Internet.

Por su parte, Paredes y Navarrete (2021), en un estudio cualitativo biográfico narrativo, buscan comprender cómo han vivido la educación a distancia algunos actores involucrados en la escuela de nivel básico a partir de la pandemia. El estudio se aleja de las generalizaciones estadísticas y se inserta en las subjetividades de la experiencia vivida, según Connelly y Clandinin (1995). La intención es saber cómo los actores educativos se adaptan a las distintas circunstancias que la escuela, en el contexto de pandemia, ha impuesto sobre sus vidas.

Lo que encuentra el estudio es que las narrativas de los informantes revelan desventajas de conocimiento digital en la población más vulnerable que nunca, o casi nunca, ha tenido acceso a Internet o a computadoras y que se ven en desventaja frente a quienes sí lo han tenido.

Por otra parte, los profesores tuvieron que hacer un gran esfuerzo por adaptarse a la modalidad a distancia, sobre todo los de mayor edad, quienes tenían por costumbre dar su clase presencial frente a la pizarra y no estaban familiarizados con la tecnología ni las TIC, además de la escasez de conocimientos y habilidades en el uso de las mismas para implementarlas de manera pedagógica.

Sumado a la falta de insumos, la brecha digital también se refleja en el acceso a las tecnologías que han tenido las poblaciones de menores recursos que, de esta manera y de acuerdo con la teoría de de Bourdieu y Passeron (1995), reproducen las carencias de origen, hereditarias o contextuales.

Las tecnologías de la información e Internet son bienes privados que se aprovechan en servicios públicos, pero las familias menos privilegiadas tienen que pagar por este servicio privado para acceder al derecho a la educación, lo que ensancha la brecha educativa dados los pocos recursos con que disponen estas poblaciones vulneradas para pagarlos. Los autores concluyen que todavía se ve lejos la tecnología como un bien social al cual todos tengan acceso. Sin embargo la importancia de la escuela radica en que es un bien público, independientemente de la modalidad, a distancia o presencial, que no sólo busca cumplir con el currículum.

Afectaciones psicológicas

Respecto a este punto, Segura y Vilchis (2021) dicen que, a causa de la pandemia, la socialización entre pares se ha visto afectada y las medidas oficiales (*Aprende en Casa*) se han concentrado sobre todo en los contenidos y no en los ambientes armónicos para el desarrollo de los niños. El aislamiento ha provocado estrés y depresión entre el alumnado.

González, Evangelista y Espinosa (2021, p. 62) encontraron que las principales preocupaciones de las niñas, niños y adolescentes durante la pandemia han sido “que su familia se quede sin dinero, que falte comida en casa, que alguien de la familia se quede sin trabajo y que alguien de la familia enferme o muera de Covid”, inquietudes que, en la misma proporción, son compartidas con sus madres y padres que también respondieron el cuestionario y que afectan su desempeño social y, por supuesto, educativo.

También están presentes, aunque no con la misma prioridad, sentimientos de tristeza por el cierre de las escuelas en cuanto no pueden ver a sus amigos, amigas, maestros y maestras, pero también asociados a que piensan que no están aprendiendo en las clases virtuales y perciben el riesgo de no aprobar el año. Estos sentimientos muestran pequeños matices según la edad de NNA; así, a menor edad, les causa tristeza el hecho de no convivir con sus pares y docentes, mientras que a las y los adolescentes les preocupa no aprobar el año.

Las NNA señalan su necesidad de herramientas tecnológicas, conexión a Internet y materiales de estudio, pero sobre todo reclaman la falta de cercanía con sus maestras y maestros, manifestando su deseo por regresar a clases presenciales.

Al respecto, Paredes y Navarrete (2021) también hallaron que hay mucha incertidumbre acerca del futuro escolar y varias narrativas lo corroboraron, ya que también hay frustración por no poder controlar la tecnología, además de no saber qué va a suceder. Las narrativas demostraron la necesidad de los alumnos, lo mismo de aprender contenidos curriculares, que de jugar y socializar con sus compañeros, pues en el espacio educativo se construyen identidades, se desarrollan trayectorias y se interactúa e interrelaciona con los pares y con los otros.

Pertinencia en sectores más vulnerables de modalidades no tecnológicas

En este punto, lo que se encontró en el estudio sobre Chiapas de González, Evangelista y Espinosa (2021) fue que la educación en línea no es la mejor opción para estudiantes de bajo rendimiento y baja tasa de retención, que requieren intervenciones cara a cara. Tampoco lo es para quienes tienen problemas con la motivación, la autodisciplina y son menos independientes. Unos y otros se pueden sentir abrumados, frustrados y poco eficaces en su proceso de aprendizaje. Los temores respecto a las calificaciones, no aprobar e incluso la deserción escolar están presentes sobre todo entre las niñas y adolescentes que participaron en la consulta, para quienes, como se mencionó en el inciso previo, continuar los estudios después de concluir la primaria es profundamente valorado.

Los resultados permiten concluir que definir políticas públicas educativas frente a la pandemia, a partir de parámetros de mayor acceso a tecnologías que faciliten las clases en línea y a distancia, resulta una elección que afecta a quienes se encuentran en condiciones de mayor desigualdad.

Por su parte y coincidiendo con esto, el estudio sobre la Sierra Tarahumara de Mendoza y Abellán (2021) evidencia que la carencia de soportes tecnológicos coincide con el empleo abrumador de los materiales impresos, bien en forma de cuadernillos, bien como libros de texto, una constatación de que los medios electrónicos son “insuficientes para los retos que supone adecuar la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 10). No es de extrañar que en una región con casi inexistente infraestructura tecnológica, como es la Sierra Tarahumara, los modelos de aprendizaje a

distancia sin conexión representen la mejor y única opción (Banco Mundial, 2020) e incluyan el diseño y distribución de materiales impresos, el llenado de los libros de texto, además de la diversificación de los medios, formatos y plataformas (CEPAL-UNESCO, 2020).

En relación con los cuadernillos y materiales impresos, los docentes confirman que 36.9% de los alumnos realizan las actividades, pero mal resueltas, mientras que 33.6% responden de manera correcta y perciben que el material es eficaz para aprender.

Atención a estudiantes y pérdida de conocimientos

Un artículo toca estos temas, el de Mendoza y Abellán (2021), quienes destacan que, en cuanto a la ayuda que reciben los estudiantes para aprender en casa, la mayoría es apoyado por las madres, seguido de los padres y después de los hermanos y abuelos. Muchos padres trabajan, por lo que no pueden apoyar a sus hijos o no están capacitados para la modalidad virtual. Asimismo, el estudio muestra que, según los maestros, muchos padres no pueden apoyar a los hijos en Chihuahua porque los materiales están muy elevados o los padres son analfabetas.

En cuanto a aprendizajes esperados, un tercio de los maestros opina que se alcanzaron los propósitos en 50% y uno de cada cuatro opina que se alcanzaron los propósitos en 25%.

El gobierno estableció dar continuidad a los estudios y evitar la reprobación, pero los docentes consideran que los alumnos no cuentan con el nivel académico necesario en el que están cursando, no saben leer, escribir, realizar operaciones matemáticas. No responden el cuadernillo como tal y no se evalúa, pues no hay con qué hacerlo.

Las valoraciones de los docentes muestran que las calificaciones son un velo que cubre la pérdida de aprendizaje. Si desde antes de la pandemia la consulta de los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) da evidencia de que, ya en condiciones normales, la pobreza de aprendizaje era muy común en México, en momentos de pandemia, la inequidad que sufren las comunidades rurales vulnera todavía más el derecho a recibir una educación de calidad.

El Banco Mundial (2018) sostiene que las personas que se encuentran en desventaja debido a su nivel económico, ubicación geográfica, etnia, género o discapacidad son quienes menos aprenden. La pandemia por la Covid-19 ha ampliado las brechas educativas y, derivado de esto, una inequidad que se refleja en la pobreza del aprendizaje y que, como anticipan los docentes, se va a agravar con el tiempo.

Para los autores, la decisión primordial que se debe tomar después del Covid 19 es si comenzar el próximo ciclo escolar como si nada hubiera ocurrido o evaluar el nivel de aprendizaje del alumnado para reestructurar la secuencia grado-nivel, un acuerdo que también corresponde a los principales actores educativos, a saber, familia, estudiantes y docentes. En esta contextura, la igualdad educativa, si cabe, tendrá que cobrar mayor relevancia en la agenda pública cuando a nivel mundial se supere la pandemia.

REFERENTES TEÓRICOS

Procesos educativos marcados por la conexión-desconexión

Los referentes teóricos que nos permitieron entender el fenómeno de estudio y el enfoque que, como marco de intelección, nos permitió sostener la mirada comprensiva se posiciona en la pedagogía crítica que permite:

Localizar prácticas discursivas en un conjunto mayor de interrelaciones, y analizar y dar significado a tales relaciones, definiéndolas dentro de contextos particulares contruidos a través de las acciones del poder, como articuladas mediante la interacción entre textos, maestros y estudiantes (Giroux, 2005, 141).

Esta pedagogía nos ayudó a reconocer el hecho educativo desde las interrelaciones de los agentes educativos, las relaciones de poder existentes, las herramientas que se emplean y los significados de los discursos que se instalan como formas de dar sentido a lo educativo. En principio nos interesó ubicar el acto educativo como función social y del Estado y reconocer, entonces, que el sistema educativo puede entenderse “Como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y los significados, sentimientos y comportamientos emergentes de las nuevas generaciones” (Pérez-Gómez, 2004, p. 255).

En esta relación intergeneracional de transmisión de legado existe una evidente socialización que moviliza a los estudiantes en la construcción de sentido de la realidad para situarlos en el mundo. Con ello, la escuela, refiere Arendt (2018), prepara una nueva generación en un mundo viejo, para que con sus propias oportunidades de novedad creen y transformen. Esto reviste de importancia y gran responsabilidad a la educación que imparte el Estado y, por supuesto, a la relación de los agentes sociales para la formación de los educandos. De esta manera, el trabajo escolar se sostiene en construcciones subjetivas particulares: el estudiante es aquel que puede experimentar siempre un nuevo comienzo en su vínculo con el conocimiento, y el profesor es el agente responsable de organizar esa experiencia y de proveer distintas posibilidades filiatorias a sus estudiantes (Dussel y Trujillo, 2018, p. 147).

Advertimos la relevancia de la experiencia en la apropiación del objeto de conocimiento, a través de conformar una situación educativa que, siguiendo a Díaz Barriga Arceo² (2003, p. 7), “es el resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende, con énfasis en una educación que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios”.

En este proceso el currículo juega un papel primordial, pues se diseña y opera como proyecto y acción en la constitución de sujetos. “En la escolaridad obligatoria,

² En este planteamiento, Díaz Barriga Arceo recupera los postulados de Dewey.

el currículum suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social” (Sacristán, 2013, p. 64). De tal suerte, es un instrumento de poder que responde a la política educativa de Estado, a la vez que la acción del profesorado y la participación de los estudiantes diversifica los procesos que se realizan en la práctica.

En el reconocimiento de los procesos educativos identificamos que la tarea escolar condensa y materializa lo que el currículum realmente sostiene en los espacios formales (virtuales o presenciales), así, “la tarea es el elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el currículum y los efectos reales del mismo” (Sacristán, 2013, p. 286). De esta manera se articula el contenido y la forma de tratarlo (con los recursos didácticos disponibles), teniendo en cuenta los intereses y saberes previos de las y los estudiantes.

Como elemento organizador del tiempo y actividades, la tarea “modela el ambiente y el proceso de aprendizaje, condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación” (Sacristán, 2013, p. 261). La tarea que propone el docente y su intervención en la propia actividad constituye la mediación entre el estudiante y el objeto de conocimiento. Por ello nos parece importante identificar las potencialidades y problemáticas de las tareas propuestas por la escuela durante los sucesos escolares de coyuntura y en la supuesta nueva normalidad, reconociendo que existen ahí procesos de abyección que, en el intento de brindar educación a todos, crea brechas generadoras de desigualdad educativa (Popkewitz, 2009).

Y es que cobran singular importancia, en el plano socioeducativo, las condiciones de producción que constituyen el acto educativo, de manera específica, en el dominio de la didáctica, “la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias previas” (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 4). De esta manera, es necesario problematizar la implementación de materiales y herramientas que emplearon las y los docentes en las circunstancias creadas por la pandemia y nueva normalidad. Un elemento al que nos enfocamos es el uso de la tecnología.

En las escuelas, refieren Dussel y Trujillo (2018), el uso de la tecnología ha estado presente (la pizarra, el lápiz, los libros, etc.), por lo que podemos señalar que la mayoría de los recursos didácticos se relacionan con ella; no obstante, nos interesa detenernos en la tecnología digital como recurso que adquirió predominio en la educación a distancia en tiempos de pandemia por Covid-19 e identificar sus potencialidades y limitantes en la realidad de las escuelas en estudio.

En la actualidad, la tecnología de la información es parte constitutiva de los sujetos. La experiencia digital constituye un registro de la vida globalizada que recupera información de fuentes que actualizan minuto a minuto el acontecer mundial y conecta a los sujetos en múltiples redes planetarias; no obstante, la forma de apropiación de los medios digitales es evidentemente jerárquica y diversa, así:

leer el mundo bajo la clave de las conexiones no elimina las distancias generadas por las diferencias, ni las fracturas y heridas de la desigualdad. El predominio de las redes sobre

las estructuras localizadas invisibiliza formas anteriores de mercantilización y explotación —que no desaparecieron— y engendra otras. Coloca de otro modo la cuestión de los bienes sociales, de los patrimonios culturales estratégicos y de su distribución desigual (García-Canclini, 2005, p. 79).

De esta manera, en la experiencia de los sujetos, “las conexiones pueden ser fuente de nuevas tensiones existenciales” (García-Canclini, 2005, p. 78) que confluyen en las tramas sociales organizando el tejido social a partir de brechas digitales que excluyen desde las lógicas de poder. Todo esto da pauta a múltiples relaciones de los sujetos con los medios y a que la tecnología constituya una condición que interpela a las instituciones y a los sujetos de múltiples maneras. No obstante, la importancia de los medios digitales es de gran trascendencia, ya que “Son tecnologías que permiten registrar, preservar, transmitir y procesar la experiencia humana: son medios de inscripción, circulación y diseminación de narrativas e historias, así como administración del tiempo o de bienes” (Dussel y Trujillo, 2018, p. 146).

Son un registro toral de la experiencia humana y de la propia condición existencial, por lo que es necesario identificar las condiciones de producción en que los sujetos se relacionan con las tecnologías digitales, problematizar usos y tensiones generadas desde la estructura de poder y las desigualdades en su uso durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las escuelas públicas mexicanas, los vacíos tecnológicos y la brecha digital se advertían antes de la pandemia, y se reconocían las deficiencias en infraestructura orientada a la innovación curricular que tiene que ver entre otros aspectos, con la tecnología digital como herramienta de aprendizaje, por lo que se urgía trabajar en ello: “El esfuerzo adicional en materia de política pública exige mirar los vacíos de innovación en los cuales estarán anclados en el futuro, en mayor medida, los dispositivos estratégicos de la educación pública del país (infraestructura curricular)” (Miranda, 2018, p. 49).

En relación con las tecnologías digitales en la formación de los sujetos, Dussel y Trujillo (2018, p. 142) sostienen que “son medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares, y que las escuelas son embalajes heterogéneos, negociados e impulsados por los actores que las componen”. Por ello nos parece importante conocer de manera específica el uso de la tecnología en la experiencia de las cuatro escuelas y el Centro comunitario en estudio.

El tipo de artefactos digitales que emplearon estudiantes y docentes para la realización de las tareas escolares constituye un indicador de la forma (adecuada o no) que tuvieron de conectarse. Según datos del INEGI (2020, p. 7), “los estudiantes de primaria utilizaron en alta proporción el celular inteligente, 72%”. Así, el teléfono móvil es el gran objeto conexionista (García-Canclini, 2005, p. 75) que sostuvo las actividades educativas en las cinco instituciones, aunque las condiciones no fueran las adecuadas, ya que trabajaron en una pantalla muy pequeña, tanto las clases como las fichas diseñadas por los docentes.

Dussel (2020, p. 22) comenta sobre el uso técnico de uno de los soportes más empleados en las actividades educativas:

Quizás el *WhatsApp* es lo único que esté a mano, pero habría que tener en claro que, tanto como los impresos, los nuevos soportes imponen ciertos límites: ...una clase por *WhatsApp* obstaculiza tanto la capacidad de generar conversaciones sincrónicas como la posibilidad material de archivar intercambios y documentos para volver a revisarlos.

Con este recurso no es, pues, posible la educación dialógica y la interacción con el profesores y compañeros, pues se reduce la tarea escolar a dar información y realizar tareas, mientras que la lectura en esos dispositivos y el seguimiento de las actividades se dificulta por la pequeña dimensión del artefacto.

Y si bien “en las pedagogías de la emergencia, se están usando varias plataformas digitales, las que están más a mano, habría que analizar qué entornos socio-técnicos configuran” (Dussel, 2020, p. 21) y advertir, en esta tónica, la pertinencia de los procesos educativos que se generan, considerando que “los conocimientos necesarios para situarse significativamente en el mundo deben obtenerse tanto en las redes tecnológicas globalizadas como en la transmisión y reelaboración de los patrimonios históricos de cada sociedad (García Canclini, 2005, p. 188).

La narrativa y las voces diversas

Al tratarse de un trabajo que se centra en las vivencias y testimonios de los sujetos coparticipantes de la investigación, es decir, las niñas, niños, jóvenes y sus familias en situación de abandono escolar y docentes, se partió del enfoque narrativo fundamentado en teóricos como Jerome Bruner, Leonor Arfuch, Michael Connelly y Jean Clandinin.

En los estudios que realizó en los últimos años, Bruner (1999, 2001, 2003, 2004) resalta que la construcción del conocimiento y del aprendizaje es cultural y se da primordialmente en la interacción con los otros, con el mundo y con el contexto en que se vive, y por ello otorga una gran importancia al lenguaje y a la narración. Por medio de la narración, que es intersubjetiva y humana, vamos construyendo tanto las relaciones con lo que nos rodea, como con los otros y con nuestra propia identidad dinámica. Sin saber a ciencia cierta si conocemos “la vida a través de las narrativas o las narraciones a través de la vida” (Bruner, 1999, p. 112), es el contexto sociocultural y su expresión en diferentes narrativas el que determina las diferentes cosmogonías, cosmovisiones e identidades humanas y es a través de la mediación del lenguaje, inter e intrasubjetivo, según la propia teoría de Vygotsky (2003), que se produce la interacción social, se modela la mente y el pensamiento.

En su libro *Fábrica de historias* (2003, p. 93), Bruner va todavía más lejos y afirma que la creación del yo es un arte narrativo y que es por medio del relato de uno mismo que, de alguna forma, explicamos “qué y quiénes somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que hacemos”. La identidad, tanto individual como colectiva, se

constituye y reconstituye a través de diferentes relatos como leyendas, mitos, ficciones, historia, biografías y cualquier tipo de narración, y estos relatos moldean tanto nuestro pasado como nuestro futuro, pues: “una vez dotados con esta capacidad de narrar, podemos producir una identidad que nos vincule con los demás, que nos permita volver a recorrer selectivamente nuestro pasado, mientras nos preparamos para la posibilidad de un futuro imaginado” (Bruner, 2003, p. 124).

Por su parte, Leonor Arfuch reitera esta idea de construcción de la identidad y la estructuración del tiempo de vida por medio del relato, pues este tiempo se torna humano en la medida en que es articulado de forma narrativa, ya que “quizá sea ése precisamente el trabajo de la narración: la recuperación de algo imposible bajo una *forma* que le da sentido y permanencia, forma de estructuración de la vida y por ende, de la identidad” (Arfuch, 2007, p. 138). Asimismo, para Arfuch, la narrativa, en su “temporalidad mediada”, también configura y resignifica la experiencia.

Asimismo, para Connelly y Clandinin (1995), la relación entre experiencia y narración es sumamente significativa, pues el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. La narración para estos dos autores es una de las maneras de vivir la vida y distinguen la narrativa como un dispositivo metodológico de investigación que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana en cuanto experiencia vivida. Destacan que la investigación narrativa en educación y en las ciencias sociales aporta diferentes niveles de conocimiento al trabajar tanto con la experiencia vivida como tal, como con la reflexión sobre esta experiencia al relatarla. Para ellos, durante la narración “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 22).

De esta manera, si como dicen los autores, la narrativa es una forma de crearse y recrearse, de estructurar el tiempo en la propia vida y de significar y repensar la experiencia, la narración como referente teórico y metodología de investigación, al trabajar con las vivencias de estos niños, jóvenes, sus familiares y docentes y reconociendo la forma en que significan esa experiencia, resulta ser una de las teorías y de los métodos indispensables para entender, explicar y profundizar, junto con ellos, sus condiciones sociales, económicas y familiares, sus trayectorias así como comprender cómo viven y dan sentido al abandono escolar en su trayecto de vida.

Recaudos metodológicos

Los recaudos metodológicos se fundamentan en la perspectiva cualitativa a través de estudios de caso múltiple, multimodalidad narrativa con grupos focales y entrevistas a profundidad.

En la Ciudad de México, se realizaron en total cinco grupos focales con 34 estudiantes; 12 entrevistas a profundidad a maestros, directivos y orientadoras y tres entrevistas a profundidad a padres de familia, todo ello en dos secundarias públicas y un Centro comunitario.

En la Ciudad de Puebla se hicieron entrevistas a profundidad a los 18 profesores de la primera escuela y a los 12 profesores de la segunda, lo mismo que a los directores de ambas escuelas. Además, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a sesenta estudiantes de ambas escuelas (30 de cada una)

Estudio de casos en contextos diversos

Los estudios de caso se centran en casos específicos para trabajar las particularidades en los lugares donde suceden los acontecimientos. Se trata del estudio en campo de los universos cotidianos, únicos, muy raros o incipientes que generan información profunda y posiblemente exhaustiva donde el contexto es sumamente importante. Para Robert Stake, “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p. 11).

Se realizaron estudios de caso en diversos contextos de la Ciudad de México y de la Ciudad de Puebla, por lo que se trata de un estudio de casos en sitio que, según Gregorio Rodríguez Gómez (1996), robustece la investigación y vuelve las evidencias más convincentes. Respecto de los estudios de caso múltiples, Yin (1994) dice: los diseños de caso múltiple tienen distintas ventajas y desventajas comparados con los diseños de caso simple. La evidencia de los casos múltiples es considerada a menudo más obligada, y el estudio global se considera, por consiguiente, como más robusto (Yin, 1994, p. 30).

Grupos focales con mediaciones artístico-visuales

Para trabajar con los adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México se realizaron grupos focales en los que se utilizaron instrumentos artístico-visuales centrados en la la Investigación Basada en las Artes (IBA) que motivaron y fomentaron las narrativas y que pueden producir información abundante sobre las preguntas de investigación que guían el trabajo. Estos instrumentos artísticos se implementaron con base en la triple P de Bruner (1999) de lo pasado, lo presente y lo posible; algunas propuestas y opciones de lo que se utilizó incluyen dibujos/pinturas, comics, líneas y mapas de vida gráfico-visuales y *collages*

Entrevistas a profundidad y cuestionarios

Complementarias a los grupos focales con actividades artístico-visuales, se realizaron entrevistas a profundidad a los padres de familia y a otros familiares involucrados en la problemática, así como a maestros de escuela, directivos y orientadores, con preguntas abiertas donde se podía improvisar otras cuestiones. Como su nombre lo indica, las entrevistas, al profundizar, permiten ahondar en las temáticas planteadas dejando la libre palabra a los entrevistados.

Asimismo se realizaron a los estudiantes de Puebla cuestionarios con preguntas abiertas.

PRIMERA PARTE

Las escuelas de la Ciudad de México

Voces y narrativas en instituciones educativas del pueblo de Santa Fe, Ciudad de México

El pueblo de Santa Fe se encuentra en la Alcaldía Álvaro Obregón al Poniente de la Ciudad de México y es uno de los pueblos más antiguos de la zona. Fue fundado por Vasco de Quiroga en 1531 e inspirado por La Utopía de Tomás Moro, para crear un lugar donde no existieran el egoísmo, los vicios ni el materialismo. Con esta visión, fundó la comunidad Pueblo-Hospital de Santa Fe y la nombra Hospital porque consideraba que a los habitantes se les debía tratar como huéspedes (Bustamante, Cosío y Ruiz, 2006).

La iglesia, fundada también por Vasco de Quiroga, se convirtió en el centro de la comunidad y el pueblo contaba con tres escuelas: una de niños, una de niñas y una para adultos. Hasta la fecha se conserva una tradición educativa importante con la edificación de escuelas desde preescolar hasta secundaria y un trabajo comunitario relevante. La rápida urbanización de la zona provocó un crecimiento desordenado además de la creación de un basurero que funcionó de 1950 a 1988. Para mediados del Siglo XX ya se habían definido dos zonas importantes: La Mexicana y el Pueblo de Santa Fe, caracterizadas por una cultura juvenil alternativa organizada a través de bandas (Bustamante, Cosío y Ruiz, 2006).

En la actualidad, el pueblo de Santa Fe se encuentra inmerso entre el mundo corporativo y de alto nivel económico y las zonas marginadas, lo que da lugar a fuertes desigualdades sociales y contrastes económicos de índole social y, por lo tanto, educativa (Ruiz y Álvarez, 2024).

Secundaria n° 1

La secundaria n°1 cuenta con 15 grupos de aproximadamente 35 a 40 alumnos en cada grupo, es decir, 600 estudiantes, 200 por grado y reciben todas las asignaturas obligatorias.

En este caso, se entrevistó a cinco directivos, tres profesores y una orientadora y se realizó un grupo focal en cuatro sesiones con 11 estudiantes.

Enfermedad de Covid-19 y muerte

Uno de los nudos problemáticos más importantes que surgió en esta escuela fue lo concerniente a las reacciones ante la enfermedad del Covid-19 y el miedo a la muerte causada por ésta. En la planta docente de la institución hubo dos decesos, un maestro de educación física de 55 años y una maestra ayudante del laboratorio de 62. Las dos defunciones fueron muy impactantes y generaron en los docentes pesar y desánimo por lo sorpresivo e inesperado, pese a que ya la pandemia había causado muchos decesos en el mundo y en el país:

Por ejemplo, la ayudante de laboratorio, Rosa, murió de Covid-19 y el profesor de educación física, Lázaro, también. En relación con Lázaro, recibimos la noticia en medio de una junta, fue un impacto tan fuerte, que se suspendió la actividad.

Asimismo, a lo largo de las entrevistas, los maestros y el director de la escuela indicaron que varios estudiantes y sus familias habían contraído el Covid-19 y algunos habían perdido a su padre o a su madre, lo que afectó, por supuesto, el desarrollo tanto académico como socioemocional de los adolescentes y jóvenes: “Muchos padres, madres y otros miembros de la familia, incluidos niños, enfermaron de Covid 19 y varios niños sufrieron la muerte de uno de sus padres”.

El gobierno otorgó algunos apoyos económicos a las familias que perdieron a alguno de sus miembros. Estos decesos de profesores y padres u otros familiares, como abuelos o tíos, aunado a todo el malestar que provocaba la enfermedad, contribuyeron a generar un clima social de miedo e incertidumbre sobre lo que iba a acontecer, ante el cual las preocupaciones escolares y académicas quedaban relegadas a un segundo plano frente a la sobrevivencia: “Pues, primero, con miedo, yo creo como muchos, si no es que todos, pero sí con miedo, incertidumbre, pues, de saber qué pasaba”.

Junto a esto se sumaba la sensación y tristeza de tener que enfrentar en soledad las pérdidas y los duelos debido al confinamiento impuesto por la misma enfermedad para evitar el contagio: “sí, fue muy triste para nosotros, muy, muy triste; muy impactante porque, para empezar, pues, estás lejos y ya ni siquiera para que tú, como compañero, puedas consolar, ¿no?”.

Varios estudiantes relataron la enfermedad de algún familiar cercano y el miedo a perderlo, así como la necesidad de cuidar de otros miembros de la familia cuando algún padre o tutor estaba contagiado.

La situación socioeconómica del contexto

La situación socioeconómica como nudo problemático surgió en varios casos en los que los profesores y directivos reportaron que bastantes estudiantes no tenían acceso a Internet o a dispositivos tecnológicos por motivos de dinero. Muchos padres de familia perdieron sus empleos a causa de la pandemia, lo que provocó falta de conectividad o acceso a dispositivos, aunado a los casos en que un progenitor falleció dejando a la familia, además del enorme pesar, con menos ingresos: “nos decían, es que mi papá, mi mamá se quedó sin trabajo, entonces ya no se puede pagar el Internet y de pagar el Internet a comer, pues, preferimos comer, ¿no?”.

En algunos casos tuvieron conectividad intermitentemente porque se mudaron de casa y, en otros, sólo había uno o dos dispositivos electrónicos para toda la familia: “sí me llegué a conectar a algunas, no a todas porque, igual, hubo un tiempo en que yo no tenía celular y no había Internet en mi casa, entonces, no podía conectarme”.

Ante estas situaciones, los directivos y maestros de la escuela decidieron emplear un día a la semana, los viernes, para pedir las tareas a los estudiantes que no se podían conectar y recogerlas la siguiente semana, todo esto de manera presencial.

Surgió también la solidaridad barrial y la dueña de un café Internet permitió a los estudiantes conectarse gratuitamente para cargar y descargar tareas y trabajos.

Otro caso fue el de una maestra que le compró a un alumno un teléfono celular para que pudiera conectarse y trabajar.

Como se puede ver, la desfavorable situación socioeconómica del contexto fue una de las razones principales del distanciamiento y desconexión escolar de los jóvenes quienes, pese a los esfuerzos realizados por la escuela y la solidaridad vecinal, estuvieron en desventaja escolar frente a estudiantes más privilegiados casi desde el principio de la pandemia. Esto provocó una mayor desigualdad en el desarrollo académico entre las poblaciones más vulnerables y las más aventajadas, lo que ensanchó la brecha digital y escolar.

La educación a distancia y en línea

Frente a la emergencia sanitaria, después de los primeros momentos de incertidumbre a causa de la interrupción de clases y el confinamiento, la secundaria n°1 decidió implementar varias medidas para contactar a alumnos y padres de familia. Se buscaron los teléfonos de contacto de los padres para establecer un vocal y un tutor académico por grupo que se comunicara con los demás a través de *WhatsApp* y les transmitiera la información de lo que había que hacer. También se emitieron anuncios por medio de la página oficial de la escuela en *Facebook*:

se tuvo que activar el *Classroom*, manejar lo que fueron los correos electrónicos institucionales de cada uno de los alumnos, que muchos no los tenían, se tuvo que manejar los grupos del *WhatsApp*, el director se comunicaba con nosotros y con los padres de familia a través de las vocales.

Asimismo, derivado del temblor del 2017 que los obligó a utilizarla, se sirvieron de la plataforma de *Classroom* para solicitar y recibir los trabajos de los estudiantes y también se impartieron clases en línea.

Como ya se vio, para quienes no tuvieran Internet o dispositivos, se implementó la medida de encontrarse presencialmente un día a la semana para pedir las tareas por medio de fotocopias que se entregaban la siguiente semana presencialmente:

se ofreció incluso a los padres de familia que vinieran a recoger los trabajos; los maestros iban a dejar el trabajo por escrito, que vinieran los papás y los recogieran, o sea, que sacaran las copias y se lo llevaran y, de la misma manera, lo iban a entregar.

En los días de Consejo Técnico Escolar los maestros, directivos y personal de apoyo se reunían virtualmente para evaluar las estrategias implementadas tanto digitales como pedagógicas y, en caso de ser necesario, buscar otras y cambiarlas.

En el ciclo 2020-2021 en que permaneció el confinamiento, las autoridades de la escuela reconocieron que estuvieron mejor organizados para ese ciclo escolar, en el cual ya se sirvieron del programa *Aprende en Casa* implementado por el gobierno de la República y lo complementaron con los ejercicios y dinámicas de la plataforma *Classroom*.

En la vida cotidiana de las escuelas, los profesores y directivos hicieron todo lo posible para que los jóvenes se mantuvieran en contacto y perdieran el menor número posible de clases, con el propósito de dar continuidad a su proceso educativo durante el tiempo que duró el aislamiento.

Sin embargo, no todo dependía de ellos. Si a los profesores les costó trabajo conocer el formato virtual, a los estudiantes también les costó mucho adaptarse a la nueva realidad escolar y varios de ellos, por eso mismo, se distanciaron de la escuela.

Aunado a ello, independientemente del acceso o no a la red y a los aparatos digitales, se dio una problemática relacionada con el tedio, el aburrimiento y el cansancio por parte de los alumnos que los desconectaba emocionalmente del formato digital, de la escuela y de los conocimientos escolarizados. Varios jóvenes reportan esto, como se ve a continuación: “Pues sí, era como aburrido, los trabajos se te hacía pesado de estarlos haciendo o tener que estar viendo los programas para sacar tus resúmenes, era tedioso, como que no te llamaba la atención”.

El cansancio surgió al tener que hacer en casa todas las tareas de diferentes materias para entregar en la semana, cuando en las clases presenciales estas tareas se hacían, en parte, en la escuela:

Sí, porque era de todas las materias y se tenían que entregar, nada más te daban como tres días o, ya de mucho, los cinco de la semana, pero era un buen de trabajos ... era más trabajo que en presencial porque, aquí en presencial, haces el trabajo en clase y ya como que te lo califican y en casa era de que te mandaban todo y ya lo tenías que entregar todo.

El desempeño de muchos de los estudiantes fue irregular e intermitente. Además de lo mencionado, algunos reconocieron no haberse conectado y otros haber interrumpido su ritmo escolar y de entregas a causa de la misma enfermedad de algún padre o madre y haberse responsabilizado, durante ese periodo, de hermanos más pequeños:

En 2º y en 3º los tres primeros meses estaba al corriente, sí entregaba todo, ya después sí entregaba, pero no de que estaba al corriente y menos al inicio de 3º, porque fue cuando a mi mamá le dio Covid y tenía que estar cuidando a mi hermanita y luego a mi tía la operaron y también cuidé a mi sobrino y así...

En cuanto al acompañamiento escolar por parte de padres, madres o familiares, hubo jóvenes que no pudieron ser acompañados porque los padres trabajaban todo el día y no tenían tiempo de hacerlo, desconocían el funcionamiento de los dispositivos electrónicos o tenían escasa escolaridad, pero también se reportan casos de madres presentes dando seguimiento escolar y apoyando o hermanas mayores que los ayudaban.

Así, la desconexión escolar en esta escuela durante el periodo en línea se dio por dos motivos y de dos maneras principales: una desconexión material y física por la falta de dispositivos y conectividad, pero también una desconexión emocional o afectiva causada por el tedio por el hecho de no entender los contenidos escolares o también la falta de un acompañamiento adulto que revirtiera esta situación de poca comprensión.

Distanciamiento y desconexión total o parcial de la escuela

A pesar de los esfuerzos realizados por la escuela, sus directivos, trabajadora social y maestros por conectarse con todos los estudiantes, hubo aproximadamente 1% (5 o 6 estudiantes) que sí se desertaron de la institución y ya no se supo más de ellos.

Sobre el resto, como ya se dijo, el distanciamiento y la desconexión fueron intermitentes y hubo varias razones que las explican, que aparecieron en el apartado anterior como desconexión material y emocional del formato digital, pero también destacaron familias en las que todos los miembros contrajeron el virus y tuvieron que separarse de la escuela u otras familias que se fueron a la comunidad de origen y no pudieron dar continuidad a los estudios.

Sin embargo, lo que reportan maestros y directivos es que la causa más importante de este distanciamiento escolar fue un desinterés por parte de los padres de familia que se sirvieron de la pandemia como excusa para que los hijos no se conectaran.

Contrastando con estas actitudes, están los padres que mantuvieron la comunicación con la escuela y los maestros y buscaron siempre alternativas para sacar adelante las tareas de los hijos y que éstos se atrasaran lo menos posible:

sí hay papás así, en los que les dices “oiga, señor, qué pasa, si yo no le digo en todo este tiempo por qué no me ha mandado a su hijo y no ha mandado ningún trabajo, si yo no le hablo, no viene”; no sé si sea desidia, compromiso, no sé cuál sea la palabra, sin ofenderlos, pero no sé qué es lo que está pasando, para mí, en esos casos, ya era un pretexto la pandemia, era un pretexto, a diferencia de los que siempre vienen, siempre están y que sí tuvieron contacto con algún familiar.

En la secundaria n°1 se observó que el mayor distanciamiento fue de parte de los 3° de secundaria, con una asistencia a las clases en línea de aproximadamente 30/40%. Le seguían los de 2° y los de 1°, con una conexión aproximada a las clases en línea de 70 a 80%.

Entre los estudiantes con quienes se hicieron los grupos focales, hubo varios que perdieron el interés en la escuela por aburrimiento, por no verle sentido, la enfermedad de algún familiar o empezar a trabajar, pero manifestaron estar tristes al no continuar con sus estudios.

Pues, no sentí nada, así como de que fuerte, nada más sí me quedé así como de que “ay, no voy a estudiar... ¿qué voy a hacer?” Y dije, “no, es que cuando regresemos a la escuela, qué voy a hacer, voy a repetir año” y estaba medio triste porque no estaba estudiando y eso... me ponía triste no estudiar

En este nudo problemático el distanciamiento y la desconexión escolar emergió el tema de la disposición oficial de no reprobación de los estudiantes como medida para enfrentar el abandono escolar frente a la pandemia y, por un lado, un profesor manifiesta estar en desacuerdo con la medida, porque sirvió para que padres y estudiantes se confiaran y ya no trabajaran ni se esforzaran:

Lamentablemente, muchos no lo tomaron en serio, lo vieron como eso, como un descanso, como la parte de “ay, pues estoy en mi casa o me puedo salir a la hora que yo quiera y sin hacer nada” y, peor aún, sabiendo que no podían estar reprobados. Para mí eso es una mala estrategia de la SEP.

Por otro lado, un estudiante expresó su temor de que, antes de ser oficial, se tratara de un rumor y de que sí fueran a reprobarlos. Sin embargo, al sentir menos presión por la medida, decidió meterse a trabajar para luego continuar con los estudios:

en esos tiempos corría un rumor de que nos iban a pasar a todos, pero tenía ese miedo de que, si no era verdad, yo me iba a quedar en 2º ... ya no me dio tanto miedo y me propuse trabajar y así y todo eso se me olvidó y me sentí relajado y bien, tenía cosas que pensar aparte de la escuela y las pensé y ya...

En su percepción, si no se hubiera tomado la medida de no reprobación, la mayoría de los alumnos hubiera sido reprobada en 2º grado.

Se puede apreciar así que hubo, más que abandono total de la escuela, diferentes tipos de distanciamiento de ésta que generaron fuertes atrasos y pérdida de saberes en los estudiantes, para situar la educación del país en un rezago y brechas mayores aún que las que ya se tenían antes de la pandemia.

La afectación emocional de la pandemia

Otro nudo problemático que surgió tanto en las entrevistas con profesores y directivos como en los grupos focales entre los jóvenes, fue la afectación emocional que causó la pandemia, lo mismo en el cuerpo docente que entre los padres de familia, pero, sobre todo, en los estudiantes.

Esta afectación tuvo fuertes repercusiones, como era de esperarse, en el desempeño académico de los muchachos, quienes no tenían ánimo ni energía para estudiar. Dice un maestro entrevistado: “los chicos también, como que perdían el sentido. Y por lo mismo algunos no cumplían, pero no porque no fueran responsables, sino porque, pues, les entró la depresión. Algunos chicos entraron en depresión por el encierro”.

Frente a esta realidad, era difícil exigir a los jóvenes un mejor desempeño que, por motivos emocionales, les era imposible dar:

¿cómo le hacías o cómo la obligabas, pues, a entrar a una clase o a que cumpliera con sus trabajos, o sea, había que, ahí, tomar algunas situaciones de decir, bueno a lo mejor que esta semana no haga nada y hasta la siguiente, pues empezaremos a ver cómo trabajamos.

Los mismos testimonios de los estudiantes dan cuenta de este estado de ánimo decaído que los afectó de muchas maneras y por diferentes causas como el aislamiento, la muerte de personas cercanas o las problemáticas familiares. Por ejemplo, un joven dice al respecto en una sesión del grupo focal:

la pandemia llegó, subí de peso, llegué a pesar más de 100 kilos, llegó el insomnio y la muerte de dos personas especiales en mi vida. Las peleas en mi casa no ayudaban en nada, fue una de las peores cosas que pasaron en mi vida.

Además de la depresión manifestada por varios jóvenes, ésta venía acompañada a menudo de ansiedad, que también repercutía, como se vio, en los resultados y procesos escolares: “En 2º me fue muy mal, descuidé mucho la escuela y salí con un pésimo promedio. Ese mismo año me diagnosticaron ansiedad y depresión”.

También manifestaron las consecuencias del aislamiento al tener que estudiar solos en casa y expresaron su sentir en cuanto a la diferencia entre la educación a distancia y las clases presenciales:

es que uno viene a la escuela a desaburrirse y se está en la casa más estresado, igual aquí vienes a estresarte un poco por las cosas que dejan, pero igual ya te la pasas bien porque estás con tus amigos y trabajas, pero en la casa estás solo trabajando y, pues, es muy diferente.

Otro aspecto que incrementaba cierta ansiedad y estrés era el hecho de sentirse presionados por la cantidad de tareas que les dejaban y de contenidos que abarcaban los cursos en línea, pues los estudiantes no sabían ni por dónde empezar. Varios testimonios confirman esto:

—También fue más estrés para nosotros porque, no sé, quisieron meternos siete temas en una clase.

—era como de que no te los grababas y luego te dejaban trabajos para que los hicieras y ya no sabías ni qué.

—ya no sabías qué entregar, ni por dónde empezar, eso era lo más frustrante, no sabías ni por dónde empezar a hacer tus trabajos.

Como se puede apreciar en estas declaraciones, sobre todo de los jóvenes involucrados, es probable que la razón más importante para el distanciamiento escolar haya sido, además de la situación económica, esta afectación emocional que distanció a los estudiantes de la escuela por aburrimiento, ansiedad, depresión, no ver mucho sentido a los estudios o sentirse agobiados por la carga de trabajo. Esto los alejó de la institución escolar y, en muchos casos, recibieron el regreso a clases presenciales con esperanza y alegría.

El regreso a clases presenciales

El regreso a clases presenciales en la Secundaria n°1 durante el ciclo 2021-2022, como en muchas otras escuelas, fue escalonado para evitar la saturación de los grupos. Esto quiere decir que los alumnos que decidieron regresar, aproximadamente 65-70%, según las entrevistas, lo hicieron por separado, una semana acudía la mitad de la escuela y la siguiente semana la otra mitad, por orden alfabético.

Para los chicos cuyos padres decidieron que no regresarían todavía (30-35% de los estudiantes), se implementó los viernes como un día especial para dejar tareas y recibirlas, así como para hablar con los padres de familia en caso de ser necesario.

La escuela diseñó y organizó toda una estrategia para que el regreso a clases presencial fuera lo más seguro y productivo posible:

Sí se les avisó a todos los padres de familia, sí se les dijo que íbamos a regresar de manera escalonada, iban a trabajar por dos secciones, se les hizo saber por el grupo de las vocales, por el grupo de *Facebook* cómo se iba a trabajar, de qué apellido a qué apellido iba a trabajar cada sección de cada grupo, porque no todos los grupos llegan hasta la misma letra, se les dijo qué parte iba a entrar primero, cómo iban a entrar, cómo tenían que venir los chicos, los chicos tenían que traer su *kit* de limpieza, lo que era su gel antibacterial, su cubrebocas, o traigan su sanitizante y con un trapito limpian su banca, o sea, se les dieron todas las indicaciones a los chicos para que se trabajara. Hubo padres de familia que dijeron “no, no regresa mi hijo” y era válido, era respetable, porque entonces en la semana que no venían esos chicos, venían de manera seccionada de lunes a jueves y los viernes se le conocía como una descarga académica en donde los profesores se dedicaban a revisar todos los trabajos de los niños de los papás que dijeron “no, no regresa, porque yo no estoy seguro de que esto ya se haya quitado, o por la salud del niño o porque lo quiero seguir teniendo en casa”.

Casi al final del ciclo 2021-2022 regresaron todos los alumnos a clases presenciales y se suspendió el escalonamiento. En este momento, ya los alumnos convivían con todos sus compañeros de clase.

Los saberes y conocimientos extraescolares durante la pandemia

Uno de los saberes que más se reconocen a causa de la pandemia fue el necesario y obligado acercamiento a las tecnologías digitales que solventaron las dificultades generadas por el confinamiento en diferentes ámbitos humanos. Maestros y directivos reconocen la utilidad en este aprendizaje tecnológico y digital en la escuela y esperan que no se pierda con el regreso a clases presenciales:

No dejar de lleno todo el uso de la tecnología porque, a final de cuentas, fue lo que nos ayudó a salir de este bache en toda esta temporada, no dejarlo de lleno, no volver a lo de siempre del pizarrón y el cuaderno, de alguna manera seguir empleando estos medios digitales.

Asimismo, para algunos profesores y directivos se pusieron en práctica valores como la paciencia y la tolerancia.

La disponibilidad de tiempo y el alejamiento de la escuela dieron lugar a que los estudiantes obtuvieran otros conocimientos y desarrollaran otras habilidades no inscritas en el contexto escolar, pero considerados asimismo como saberes y conocimientos sociales de por vida y para la vida.

Está el caso del joven que, con saberes y conocimientos de fotografía, durante la pandemia logró profundizarlos con un amigo fotógrafo que le enseñaba técnica fotográfica, composición, etc., al punto de que se compró una cámara profesional:

—¿Cómo la pandemia detonó en ti más acercamiento a la fotografía?

—Sí, fue cuando ya aprendí muchas cosas de la fotografía y, pues, ya fue que poco a poco fui tomando mejores fotos y no sólo así, las fotos, por tomarlas, sino que a veces era así, de una composición que estaba bien o una foto que te daba un sentimiento o algo así.

—¿Entonces, como que la pandemia te ayudó a aprender otras cosas?

—Sí, porque ahora sí que sí aprendí algo nuevo, todo eso de la fotografía, porque tuve, más o menos, se podría decir que un maestro, porque él es fotógrafo, es mi amigo y él me enseñó muchas cosas sobre la fotografía y eso, desde utilizar la cámara a temas ya de la fotografía.

Hay otro caso de otro chico que se sensibilizó con la música y también desarrolló saberes para el trabajo y adquirió un oficio, el de la construcción, y nos dice:

Pues, yo me acerqué mucho a la música y como por estos tiempos hace un año conocí a un amigo y él toca la guitarra y escribía canciones y empezamos a escuchar música, a hacer música nosotros mismos, ya sea con la computadora, con su guitarra o *freestyle* y empezamos a hacer más eso y nos empezó a gustar a los dos y compartimos los gustos.

sobre el trabajo, compartió que:

Yo aprendí a trabajar, sí, un oficio, metal, albañil, plomero, de piso, construir una casa, todo eso, todo ese ámbito, y como que ya me siento más tranquilo de qué voy a poder hacer, si es que llega a pasar algo con la escuela.

Otros saberes y conocimientos que surgieron fueron los concernientes a valores humanos como tolerancia, paciencia, valorar las cosas y la unión familiar.

Como se puede ver, si bien la pandemia dejó en el sector escolar déficits de conocimientos escolarizados y distanciamientos emocionales y sociales de la escuela, también hay que recuperar todos estos saberes alternativos y humanos que pueden representar un potencial activo de desarrollo y oportunidad para el futuro de los jóvenes que los adquirieron y que se inscriben también en el ámbito del derecho a la educación.

La pandemia y el estudio

Este eje problemático podría parecer similar al que había de las clases en línea, sin embargo muestra, en sus propias palabras, particularidades sobre las vivencias y sentires de los estudiantes que se alejaron de la escuela.

Varios de ellos sintieron que bajaron tanto su ritmo de estudio como su desempeño debido a la pandemia, como lo muestran los siguientes comentarios:

ya vino la pandemia y no fue difícil, no la vimos difícil, pero me afectó, porque dejé de dar el 100% de mí, y ya ahorita hasta apenas que entré me voy reponiendo y empezando a aplicar otra vez y, pues, ahorita, con mis amigos, me llevo muy bien.

Llego la pandemia y se me hizo difícil y hasta ahora voy mejorando.

y ya pasé a secundaria y yo quería como renovar esa imagen que tenía de mí de primaria de que no trabajaba y eso, empezó bien, tenía calificaciones de siete, ocho y, pues, pasó la pandemia y bajé, así, pasé a 2º y bajé muy drásticamente.

cuando pasó la pandemia bajé muchísimo de promedio, o sea empeoré muchísimo, muchísimo, creo que salí con 8.2 y pues ya no alcancé mi beca, entonces, también eso hizo que me pusiera muy triste.

Asimismo hubo, por un lado, quien interrumpió sus estudios debido a la enfermedad, ya que tuvo que hacerse cargo de otros miembros de la familia:

y ya después, pues, vino lo de la pandemia, nos distanciamos de la escuela y, pues, fue algo difícil porque a mi mamá y a su pareja les dio Covid, y entonces yo me tuve que ir a quedar un tiempo a casa de mi abuelita, pero yo tenía también que cuidar de mi hermanita, en ese entonces ella tenía dos años y, pues, sí me alejé algo de la escuela, porque de los trimestres

sí entregaba todo de los primeros trimestres, pero ya después de los otros como que bajé mucho mi rendimiento.

Por otro lado, también surgen aquí manifestaciones de la alegría y el gusto que causó el regreso a clases presenciales y a la socialización entre los estudiantes quienes, por ejemplo, afirmaron:

En 3º regresé a la secundaria después de la pandemia, pero me puse feliz al ver a mis compañeros, ahorita conocí a más personas con las que puedo contar, conocí a una persona con la que estoy intentando una relación.

En las experiencias directas de los estudiantes aparece la pandemia como un momento de irrupción que coartó su derecho a la educación y el derecho de aprender, pero también posibilitó su autocuidado y el cuidado de los demás, lo mismo que la valoración de las clases presenciales.

Centro comunitario en el Pueblo de Santa Fe

El trabajo realizado en el Centro comunitario fue a petición expresa de la directora del mismo, quien nos abrió las puertas para contactar a las dos secundarias con las que se trabajó. Un aspecto importante fue la presencia de los padres de familia en las entrevistas.

El Centro comunitario se ubica en la avenida principal del Pueblo de Santa Fe y realiza acciones comunitarias al interior del establecimiento y en las colonias aledañas al mismo. Los proyectos comunitarios se enfocan en el desarrollo, la conciencia y la responsabilidad social.

En este Centro se ofrecen servicios educativos con el sistema del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) dirigidos a adolescentes y jóvenes que, por diversas situaciones, no han concluido la educación secundaria y la media superior.

El trabajo se realizó con adolescentes y jóvenes que asisten a las asesorías para concluir la secundaria y la educación media superior en el INEA.

Se realizaron tres sesiones de grupos focales con 19 estudiantes y tres entrevistas con tres madres de familia.

La enfermedad por Covid-19, el miedo y la muerte

Los jóvenes que acuden al Centro comunitario provienen de colonias aledañas al mismo y enfrentaron, en el contexto de la pandemia, situaciones de enfermedad y de muerte que provocaron mucho miedo.

Hubo casos en que los jóvenes perdieron a algún familiar cercano como el padre, la cabeza de familia, lo que tuvo consecuencias en lo anímico, pero también en lo escolar. Dice uno de los jóvenes colaboradores de este trabajo: “cuando llegué a

mi casa y vi a mi mamá llorando, y es que mi papá falleció con el Covid, la secundaria la interrumpí a causa de la pandemia”.

Los decesos se veían cada vez más cercanos y esto generaba pánico entre la población, como comparte una madre de familia:

por ejemplo, a mí me tocó llevar a uno al hospital, de que se estaba muriendo, y yo lo llevé al hospital y me contagié y pues fue super complicado, porque decía “y ahora qué voy a hacer yo, o sea, ya fui, ya lo ayudé, ya lo atendimos, ya se murió y ahora estoy enferma yo, ¿también me voy a morir?” No, yo decía, “no, yo no me puedo morir, yo tengo que cuidar a mis hijos”.

Otra de las circunstancias adversas que se dieron fue la pérdida de los empleos, a menudo a causa de este miedo al contagio, que afectaba de manera importante la economía familiar, como lo relata una madre de familia:

Yo trabajaba en una fundación de cocinera y en la fundación se enteraron de que mi hermana tenía Covid, que mi esposo tenía Covid y me dijeron que era irresponsable de mi parte estar yendo a trabajar, o sea, y dije, ¿cómo?, o sea, yo me cuidaba, obviamente, entraba con mi hermana y me quitaba la ropa y la lavaba y me bañaba y desinfectante y todo y en la fundación me despidieron, así tal cual, porque era irresponsable ir a trabajar, entonces yo dije, “¿qué hago?” Pues ni modo ...eso fue lo más difícil.

Se dieron escenarios relacionados con la enfermedad y el miedo en las separaciones familiares para evitar el contagio. Una madre cuenta que, a raíz de la enfermedad del marido, quien se puso sumamente mal, tuvo que dejar a sus dos hijos solos en otra casa, alejada de donde los padres se encontraban:

Entonces, nos quedamos aquí, nos encerramos nosotros y ellos se tuvieron que quedar solitos allá y entonces tuve que estar con él, pero también era mi angustia de saber cómo estaban ellos, porque se encontraban solos, y por favor cuídense, no peleen, ayúdense, vean esto, aquello...

Todo ello generó miedo e incertidumbre en la población que afectó diversos ámbitos del desarrollo humano como el socioeconómico, el emocional y el académico.

La situación socioeconómica

Las afectaciones socioeconómicas en las trayectorias escolares de los jóvenes del Centro comunitario también se hicieron muy presentes y se manifestaron de diferentes maneras, como no contar con conexión o dispositivos electrónicos: “No, no, pues yo en esos tiempos no tenía para una computadora o para Internet, o sea, aprendía, pero era de libros, no tenía una escuela, tal cual”.

Otro caso habla de no tener dinero para pagar las colegiaturas cuando se asistía a una escuela particular: “en prepa fue diferente, porque todo iba bien hasta que empezó el Covid, mi papá se enfermó de Covid y empezaron los problemas económicos y me tuve que salir de la prepa, que fue duro”.

También se presentó el hecho de tener que dejar la escuela para ponerse a trabajar y aportar a la economía familiar:

Para mí fue algo difícil por lo económico y por la escuela, porque tuve que empezar a dejar todos mis planes que tenía por el Covid, tuve que empezar a trabajar y ver lo difícil que estaba la situación en el país; tuve que ayudar a mi familia, porque mi papá se enfermó de Covid, entonces mi hermano el grande y yo tuvimos que trabajar para sacar adelante los gastos de la casa, hasta que se dio la oportunidad de entrar al Centro comunitario.

Ante la enfermedad misma, las pérdidas de empleo, el gasto en medicamentos, etc., la sobrevivencia se convirtió en la prioridad durante la pandemia y la cuestión escolar pasó a un segundo término, pues varios testimonios confirman que a veces había que escoger entre comer y pagar Internet, por ejemplo.

Así, el proceso de desvinculación escolar de los jóvenes pasó, muy a menudo, por las difíciles situaciones económicas de las familias, entre las principales razones.

La educación en línea

Si bien la educación en línea fue el salvavidas que evitó que los adolescentes y jóvenes se quedaran sin escuela, sí hubo varias problemáticas relacionadas con esta modalidad, como se muestra a continuación. Una estudiante nos expone estas problemáticas, pues intentó seguir la preparatoria en línea de la SEP y no pudo, ya que la página no se cargaba y no recibía o reconocía los trabajos entregados:

estuve entregando todas las actividades, pero hubo problemas con la página, me habían dicho que no entrego ningún trabajo y yo, como tengo una lista, desde la Tablet tengo una lista, sí entregué todos los trabajos a tiempo, en buena hora y todo, pero ya no me quería cargar la página, estaba muy rara la página y tuve que ir directamente allá, pero me dijeron que tenía que esperar, que ya no.

Otra situación fue el conocimiento y la adaptación al formato en línea, que los estudiantes sentían que no entendían, o que se distraían o que no podían recibir la misma atención por parte del profesor que la que obtenían de manera presencial:

sí estuve en unos cursos en línea y fue muy diferente, porque sentí que necesitaba más lo presencial que en línea, es muy diferente, en mi caso, yo siento que pongo más atención en presencial que en línea, porque siento que me distraigo más rápido y, en presencial, a veces se dan cuenta los maestros de que no entiendes y así te pueden ir explicando y en línea no, o siento que lo tienes que pedir aparte, pero siento que es mejor presencial.

Más allá de si disponían de los aparatos digitales o de conexión a Internet, hubo una resistencia e incompreensión de la educación en línea, además de las deficiencias de algunas plataformas o páginas web, que alejaron a los jóvenes de este formato y que los llevaba a inclinarse más por la educación presencial. Esta situación fue una de las que más determinaron la desvinculación de la escuela por parte de los estudiantes del Centro comunitario.

Vida familiar durante la pandemia

La misma angustia por la enfermedad, la economía y el contagio, aunado al confinamiento emergente dio como resultado, en muchos casos, frustraciones y enojos familiares por tener que convivir unos con otros mucho más de lo habitual.

Varios testimonios dan cuenta del incremento de esta tensión en las familias:

era de que estábamos peleando o, a final de cuentas, era de que nos desesperábamos de nosotros, a raíz de la enfermedad, de la presión de todo, de la economía, fue de que empezamos a pelear todos y fue eso.

o también a causa de asumir responsabilidades que no les correspondían o sentir que deberían estar estudiando:

para ellos, empezar a tener una responsabilidad que no les correspondía, yo creo que fue frustrante, de repente, en la casa, eran unos pleitos de todos contra todos, porque yo creo que entre la frustración de “yo tendría que estar estudiando, tengo que estar trabajando parándome, estar haciendo”, yo creo que fue frustrante.

Sin embargo, hubo casos en que, por la misma situación de separación de los padres por la enfermedad, se unieron más los hermanos:

Bueno, yo vi que, a pesar de todo, que nos separamos y que lo escucho de mi hija, fue como que más unirse con el niño, tengo otro niño, o sea, a pesar de todo, que ellos se quedaron en otro espacio, en otra casa y mi esposo y yo en otro espacio, pude ver que ellos dos crecieron como hermanos.

La afectación emocional de la pandemia

Las afectaciones emocionales durante la pandemia fueron a menudo causadas por la convivencia familiar intensa, como ya se vio antes. pero sobre todo por el aislamiento que sufrieron los adolescentes y jóvenes. El hecho de no poder convivir con los pares, interactuar, desahogarse con ellos, etcétera, causó aún más estrés, ansiedad y depresión de los ya exacerbados por la situación de miedo y angustia generada por la enfermedad y su virulencia.

Se produjeron varias circunstancias negativas al respecto como lo muestran los colaboradores del trabajo: “Durante la pandemia de Covid-19 fue muy difícil, ya que estuve alejada de mis papás durante un mes, porque mi papá se enfermó y mi hermano, mi tía y yo estuvimos separados de ellos”.

Se manifestaron síntomas de depresión que contribuían al desánimo general:

yo quería seguir, pero me salí de todo y, cuando eso pasó, ya no tenía ánimos de nada, ya no quería salir con amigos, ya no quería comer, ya no le tenía confianza a nadie, me callé tanto que me afectó a futuro, pero jamás me rendí, me dijeron que me metiera a psicología y no quise y, ya cuando me vi mal, realmente ahí fue cuando me metí y pedí ayuda.

La falta de socialización hizo que los estudiantes ansiaran el regreso a clases presenciales a causa de las afectaciones provocadas por el aislamiento. Una madre de familia comparte lo siguiente:

lo veo con mi niño, estaba como aislado, como que le faltaba salir, convivir, platicar con alguien, lo vi ahora, que regresaron ya a presenciales, lo veo, va contento, extraña a su escuela, lo veo, necesitaba platicar con sus compañeros, hacer otro tipo de vida.

El mismo desánimo debido a la interrupción de los estudios causaba que algunos jóvenes no vislumbraran un futuro seguro:

lo que me preocupa es que ella luego se siente desmoralizada y le digo “no te sientas triste, vas a acabar tu prepa, pero búscala... debe haber otras alternativas, busca prepa en línea, prepa abierta, no sé, algo para que puedas tú acabar tu prepa”, pero sí, sí le afectó, porque ella no puede ir a una escuela, convivir con los compañeros, otro desarrollo...

Como es de esperar, todo ello contribuyó a que la escuela en línea no resultara prioritaria para los chicos y a que se distanciaron notablemente de ésta.

Saberes y conocimientos extraescolares durante la pandemia

Los saberes y conocimientos extraescolares construidos por los jóvenes estudiantes del Centro comunitario durante la pandemia fueron en dos sentidos: el primero, concerniente a valores humanos y, el segundo, al desarrollo de habilidades.

En relación con el primero, los padres de familia y los propios jóvenes refieren haber aprendido a valorar a la familia, el apoyo de los padres, así como el sentido de responsabilidad, autosuficiencia y madurez:

yo creo que el único aprendizaje fue el estar unidos más como familia, el respeto hacia las cosas, porque a veces estábamos incrédulos (sobre la enfermedad) ...aprender a ser tolerantes y empáticos porque, a veces, no es que nos valga, pero sí somos como de “ay, está enfermo, pues no pasa nada”.

Y también:

siento que a ellos les ayudó, hoy pueden estar solos, mañana pueden seguir con sus papás, o sea, aprender a vivir, porque dependen de todo de sus papás, pero los vi grandes, porque le digo que durante dos meses y medio pudieron estar ellos solos.

Ella era la responsable y sí sentí que les ayudó a madurar, pero a lo mejor fue mucha responsabilidad para ella cuando no estaba acostumbrada, pero es cuando se da uno cuenta de que se cuenta con ellos.

En cuanto a habilidades desarrolladas, los jóvenes mostraron varias de ellas como trabajar, hacer postres, aprender piano, fotografía e inglés:

Vi, a final de cuentas, que si no hacíamos nada nosotros, la familia no iba a estar bien, o sea, yo vi qué es de llevar un gasto a la casa, o sea, yo le podía ayudar a mi papá en ese sentido, a que, si él no iba a trabajar, yo lo apoyaba, era más que nada eso y, pues, al final de cuentas, yo sé hacer esas cosas que me van a servir.

Bueno, en primer lugar, aprendí a trabajar, porque no había trabajado, nunca había trabajado y fue la primera vez que trabajé... También aprendí a hacer postres y a tocar el piano... sí, y también me metí a un taller de boxeo que está igual ahí, en Pilares.

llegaron momentos en que leía, escuchaba su música, o sea, se despertó por otras cosas a pesar de que no estaba estudiando, buscó la forma, qué hago, se metió a lo de fotografía, toma el inglés, “algo tengo que hacer”.

El tiempo que no se dedicó al estudio escolarizado durante la pandemia, permitió a los jóvenes incursionar en otras actividades como el trabajo remunerado o aprendizajes como la repostería, algún deporte, instrumentos musicales, entre otros.

La pandemia y el estudio

Éste fue uno de los nudos problemáticos en el que surgió más información en el Centro comunitario.

Para la mayoría de los chicos que estudian o estudiaron ahí, la pandemia significó, por diversas razones, la interrupción de los estudios, cuya continuación se volvió muy complicada, hasta que encontraron este Centro.

Algunos de ellos acudían, antes de la pandemia, a una institución privada y, por falta de recursos económicos, tuvieron que dejarla:

Entonces, nosotros hablamos a la institución para ver si nos podían hacer un plan de poder esperar o qué podíamos hacer, pero la escuela de plano no nos pudo ayudar en ese aspecto, ellos necesitaban que se cubriera el costo de inscripción y todo, o sea, siempre fue más lo

económico, entonces, nosotros frente a esa situación, pues, ya no pudimos apoyar a S. y se quedó sin escuela en ese momento.

En otro caso no tenían para los libros y la escuela manejaba un sistema de libros:

ellos tenían beca, pero ya no tuvimos para los libros, es un paquete de libros que ellos los resuelven y sobre los libros los califican, sólo por libros, entonces, ya no tuvimos para los libros... entonces dejaron de ir y entonces fue un *shock* horrible porque tuvimos que dejar la escuela.

Otro punto que apareció en este nudo problemático fue el hecho de restar importancia a la escuela y alejarse de ésta debido a otros problemas familiares y sociales que era más apremiante resolver:

a final de cuentas, eran como más los problemas de la casa, o sea, no me importaba lo de la escuela, ya fue después que me empezaron a decir, “te tendrías que poner a estudiar”, y ya fue de que yo sentí como el miedo de ya no estudiar.

Otra situación que surgió aquí, de nuevo, fue el alejamiento por no entender las clases en línea: “es que, como no le entendía, decía ‘ya no lo voy a hacer’, y yo no era el único, los compañeros, o sea no todos, pero había quienes apenas entraban, como yo, por lo mismo”.

En este nudo problemático se sintió, al haber interrumpido y abandonado las clases, la preocupación y sensación de haberse estancado, no haber adelantado y estar desfasados de sus amigos y compañeros:

Bueno, a mí sí me afecta un poco lo de la edad, porque sí veo a todos que ya acabaron, que ya entraron o van a entrar a la universidad, y yo todavía no puedo acabar, entonces, sí siento como que esa presión de que todos ya van a tener algo, mis amigas y yo no, entonces sí, como que me afecta en esa parte de que apenas voy empezando con mi prepa y ellos ya van comenzando la universidad.

Hubo casos en que los hermanos mayores, a falta de educación digital o falta de tiempo de los padres, se encargaron de educar a los hermanos más pequeños:

P. (la hermana) fue la que le enseñaba a leer, o sea P. fue su maestra, ella no tuvo clases, pero ella ya sabía leer, ella ya sabía sumar, porque su hermana mayor le enseñó. Había momentos que P. le decía, “no, E, ahorita no porque tengo examen, tengo clase”, pero sí fue muy frustrante tener la incertidumbre de qué va a pasar con la escuela. ...la verdad, yo no sé usar la computadora, entonces, la que hacía todos los procesos era su hermana.

Como se puede apreciar, la pandemia en los procesos educativos de los estudiantes que luego ingresarían al Centro comunitario resultó ser compleja por

múltiples razones: tecnológicas, económicas, académicas pero, más que nada, por este alejamiento y desvinculación de la escuela que preocupaba a los jóvenes y los sumía en estados de ánimo negativos por sentirse, de alguna manera, excluidos de la cultura escolar.

Visión a futuro

Entre los jóvenes colaboradores de este trabajo, varios proyectaron seguir estudiando al acabar la preparatoria abierta en el Centro comunitario y algunos pensaron en meterse a trabajar. Para cualquiera de las dos opciones, obtener la secundaria y la preparatoria es muy importante. Entre los que quieren seguir estudiando, se señaló lo siguiente:

—Pues, me visualizo terminando la carrera y en un trabajo donde de verdad pueda ayudar a mis papás, pueda ayudar a mi familia y, pues, eso es lo mismo que me gustaría hacer, salir adelante y terminar ayudando a mi familia que, a final de cuentas, es por ellos que seguí estudiando.

—¿Qué te gustaría estudiar?

—Arquitectura.

—Pues, bueno, ya terminando la prepa quiero seguir estudiando la universidad también y ponerme a trabajar, y mi sueño siempre ha sido abrir una estética, ése es mi sueño.

—¿Cómo se imaginan ustedes, chicos, a futuro? Si éste ha sido su paso por la escuela y han enfrentado dificultades, ¿cómo se imaginan?, ¿en la universidad?, ¿terminando su prepa?, ¿ya con familia?, ¿o acá en la fuerza aérea?, ¿qué les gustaría a futuro o qué se imaginan?

—Yo aún no sé.

—Yo pienso acabar la prepa y meter mis papeles para la marina.

—Acabar la prepa y meterme a la universidad.

—Tal vez acabar la universidad o tal vez me iría hacia lo que es aeromoza, me gusta mucho viajar.

Y los que quieren trabajar, también dijeron:

—En un futuro quiero ser reparador de celulares, informática y enseñarles que una persona puede salir adelante.

—¿Cómo te visualizas en el futuro y qué te gustaría hacer?

—Pues, no sé, yo quiero terminar la prepa y ver qué puedo hacer más adelante, estuve hablando con el maestro de inglés y me dijo que me daba trabajo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y el impulso de fomento a la educación de los hijos, hay padres de familia que creen que la educación no garantiza mejores trabajos, como lo manifiesta el siguiente testimonio:

pero les digo “sí, échense ganas, porque la vida está muy difícil, muy muy difícil. Si gente preparada, yo tengo tíos, familiares que tienen una carrera y andan en el comercio o en el

taxi, el camión, ¿por qué? Porque no hay el trabajo en la carrera que ellos estudiaron, pues no y si no tiene uno palancas o algo, pues tampoco.

De esta forma, se da cuenta de jóvenes que, en su mayoría, interrumpieron sus estudios de educación media superior y que, a diferencia de los chicos de secundaria, la educación aparece como un imaginario de posibilidad de crecimiento y desarrollo tanto para concluir la como para acceder a otro nivel educativo.

Secundaria nº 2

La secundaria nº2 se localiza a las orillas del barrio de Santa Fe y cuenta con cinco grupos de aproximadamente 40 alumnos por grado, es decir, 600 estudiantes en total.

En esta secundaria se entrevistó a cuatro maestros, dos directivos y una orientadora. Asimismo se realizó un minigrupo focal en cuatro sesiones integrado por cuatro estudiantes.

El contexto sociofamiliar de la escuela

Uno de los puntos que más sobresalieron en las entrevistas y grupos focales de la escuela fue el del difícil y adverso contexto sociofamiliar que enfrentaron los estudiantes y que, más allá de la pandemia, pero empeoradas por ésta, muestra situaciones y circunstancias muy problemáticas que afectan el desarrollo general, no sólo académico, de los jóvenes.

Primero que nada, se trata de un contexto social donde, según los testimonios, abundan la criminalidad y la drogadicción, que alejan a los estudiantes del estudio. Dice un maestro de la secundaria:

el contexto social, si nos ponemos a analizar lo que dicen los chavos, en las colonias donde viven hay mucha delincuencia, mucha drogadicción, se enfrentan, aparte de que los papás no los atienden, a ese tipo de situaciones o la violencia también, que viven en la familia, es un universo de problemas y problemáticas por las cuales yo considero que no se logran los aprendizajes.

Aunada a estas problemáticas, se suma la de las situaciones familiares o la de familias rotas o compuestas en las que, si bien no es en todos los casos, sí sucede a menudo, o son los abuelos los que se encargan de los hijos, o son monoparentales, o los padres son muy jóvenes y trabajan todo el día o conviven con padrastros o madrastras que no están interesados en los chicos, como se muestra a continuación:

Muchos vienen de familias uniparentales donde es la mamá o el papá los que proveen, donde es la abuelita, el tío o la tía los que cuidan a los muchachos, los papás biológicos son muy jóvenes, le puedo hablar de que el promedio de edad de los papás de los chicos que entran a 1º de secundaria está entre los 28 y los 34 años, estamos hablando de que ellos fueron

papás a los 15, 16, 18 años, entonces, la escolaridad que tienen se quedó en media-básica si tuvimos suerte, se quedaron en media-básica y se lanzaron al campo laboral, muchos son comerciantes, muchos trabajan en unos corporativos, aquí arriba, en Santa Fe; entonces, aunque es gente muy trabajadora, es gente muy ausente, los papás, y ya los que se dedican a supervisarlos, a que hagan la tarea o no la hagan son los abuelos.

Todo ello afecta el desempeño escolar y rebasa por mucho a los profesores, directivos y orientadora, quienes se enfrentan a una realidad de la cual no tienen ningún control, pues proviene de la casa:

es muy complicado, porque nosotros, como maestros, nos enfrentamos a ese gran dilema, ese gran problema de que los papás no se involucran en la educación de sus hijos. Toman aquí la escuela como guardería prácticamente porque vienen, los inscriben, si pueden vienen a la primera reunión del ciclo escolar con los asesores, para que sepan cómo se va a trabajar, a evaluar etc., etc., y no los volvemos a ver hasta el final del ciclo escolar.

Los maestros viven realidades muy complicadas cuando no encuentran este apoyo de los padres y, sin éste, no vislumbran una buena formación académica. Desde el punto de vista de varios maestros, debería primero que nada haber una escuela para padres donde se enseñara a éstos a hacerse responsables de parte de la educación de sus hijos.

a lo mejor va a sonar a locura, pero debería de haber escuela para padres... porque puede haber cambio de planes o lo que usted quiera, pero yo considero que si los papás no se involucran en la educación de sus hijos, no vamos a lograr avances, nosotros solos, como maestros, como sistema, no vamos a lograr lo que se quiere.

Otro asunto fue que, durante la pandemia y la educación a distancia, los padres no podían acompañar los procesos escolares de los hijos debido a la baja escolaridad de los primeros que, como ya se vio, fueron padres a muy temprana edad y tuvieron que ponerse a trabajar en vez de seguir estudiando:

Y, pues, yo creo que también fue difícil, pues muchos no tienen las habilidades para poder enseñar a sus hijos, o sea, el acompañamiento... no tenían ni el tiempo, y muchos padres de familia no cuentan con los estudios suficientes para poder apoyar, orientar a sus hijos.

Para los directivos de la escuela, sólo aproximadamente 30% de los padres se involucran en la educación de sus hijos.

Además de todo esto, se suma la problemática de familias que pueden ser violentas o presentar abusos de diversos tipos. La orientadora nos habló de ello y de las consecuencias que a nivel socioemocional y, por supuesto, escolar, implican esta violencia y abusos y que se han presentado desde mucho antes de la pandemia pero que ésta, desafortunadamente, agravó:

Desgraciadamente la comunidad en la que nosotros trabajamos el nivel socioeconómico es bajo, la preparación de los papás es elemental, entonces, no tienen un proyecto de vida, no hay aspiraciones, tristemente en estas familias se da mucho que compartan la vivienda con otros familiares y tristemente al interior de las familias, pues, podemos ver muchas cuestiones de incesto. Los papás le hacen ver a las chicas que no es mala una caricia y llegan a más y a veces a escondidas de la propia madre. Las mamás de esta comunidad, la gran mayoría tiene pareja y los chicos tienen padrastros, en su mayoría, o madrastras, quienes los golpean, obviamente no les dan el amor y la atención como a un propio hijo y muchos chicos aquí ya han sido abusados sexualmente por el adulto.

Y también:

Entonces, cómo no vas a ver a chicos depresivos, tenemos un alto porcentaje de niños que piensan en el suicidio porque su salida es ésa, ante tanto abuso, ante tanta falta de recurso económico, ante tanta falta de comunicación y atención por parte de los padres de familia, ellos buscan la puerta fácil, ellos se quieren quitar la vida. Hay muchos casos, y también de tocamientos y abusos y de niños que piensan en el suicidio.

En la propia voz de los adolescentes, los problemas familiares les han afectado al punto de deprimirse o de plano tener que separarse de uno de los padres por el ambiente nocivo generado:

Yo, como la compañera, de la misma manera mis papás se separaron, pero cuando yo tenía como cuatro años. Yo primeramente vivía con mi mamá, pero igual tenía problemas familiares, mi mamá tomaba mucho y, pues, era un ambiente donde no podías vivir, te estresabas mucho. Pero la única decisión que pude yo tomar fue venirme aquí con mi papá, aquí ya tengo tres años. Y sí, pues, sí me afectó.

Este primer eje problemático encontrado en los análisis de resultados de la Secundaria nº 2 nos muestra, más allá del marco de la pandemia, el primer impedimento y obstáculo para una educación integral y completa causado por el contexto sociofamiliar adverso a los jóvenes estudiantes.

Si no es por falta de atención y desvinculación parental del estudio de los hijos a causa de exceso de trabajo de los padres u otras razones, es por los abusos o violencias ejercidas contra ellos. Todo repercute de manera negativa tanto en el desarrollo psicosocial de los jóvenes, como en el desempeño académico en el que los procesos y resultados escolares es lo que menos preocupa a los estudiantes al tener que lidiar con problemáticas tan fuertes relacionadas con la propia familia. El contexto de la pandemia a menudo abonó, por el encierro y la intensa convivencia familiar, a que estas problemáticas se agravan.

La educación a distancia y en línea

Sobre la educación a distancia y en línea producto de la pandemia surgió, en esta secundaria, copiosa información que nos da a conocer cómo se las arregló la escuela en el momento de la emergencia para proseguir con los estudios; qué hicieron directivos, orientadora y profesores; cómo vivieron los estudiantes estas modalidades en la educación; cuáles fueron los mayores obstáculos, así como los principales logros.

Uno de los puntos que emergió más a menudo fue el gran esfuerzo de los directivos y profesores por mantener el contacto con los estudiantes, así como generar estrategias para que el formato a distancia y en línea fuera atractivo, además del compromiso que mostraron con el trabajo al tener que estar conectados casi las 24 horas del día durante toda la semana:

yo con los muchachos me dedico a enseñarles ejercicios prácticos, a que canten, a que se muevan y a la lejanía fue muy complicado transmitirles todo eso, tuve que aprender... hasta tomé unos cursos de creación y edición de videos, de audios, toda esta cuestión y, por ese lado, sí fue un crecimiento profesional, también fue un momento para replantear mis procesos para dar la clase.

En cuanto a las cargas de trabajo y la disponibilidad necesaria de su parte, los profesores comentan: “por otro lado, fue muy desgastante porque, al estar a la lejanía, uno tenía que estar 7/24/365; había veces que era domingo y nos buscaban para que les solucionáramos dudas, etc., etc.; entonces, sí era muy, muy desgastante”.

A pesar de todo ello, hubo una gran organización escolar para mantenerse sincronizados entre directivos, maestros y padres de familia:

la escuela siempre tuvo el compromiso de estar al pendiente de los alumnos y, obviamente, que no perdieran la continuidad con sus contenidos, entonces, estuvimos en una serie de reuniones todos los maestros para organizar la nueva forma de enseñar, en todo lo que eran las clases.

Y también:

Entre docentes no fue tan difícil, porque nuestro coordinador, que fue el profesor D., era el que nos mandaba la liga y nos decía “tal día a tal hora todos nos conectamos, vamos a llevar las juntas virtuales”.

El segundo punto importante que surgió sobre esta educación en línea fue la dificultad para todos, profesores, padres de familia y estudiantes, sobre todo al inicio, para adaptarse y habituarse a las nuevas tecnologías necesarias para la educación en línea, como las clases en pantalla y las plataformas tipo *Classroom*. Dicen los docentes y directivos:

fue todo un reto, porque la mayoría de los maestros no manejamos la tecnología al 100%, entonces nos tuvimos que capacitar para enseñarles a nuestros alumnos. También a los alumnos les costó trabajo el uso de varias herramientas tecnológicas para poder estar en comunicación con sus maestros, entonces, pues, ésa fue la nueva forma de la educación.

También comparte un estudiante: “Pues raro, porque al principio, cuando estaba a distancia, no entendía cómo entregar las tareas, por eso también bajé mi promedio.

Aunado a ello, se dio el hecho de que los estudiantes no se adaptaban a las clases en línea, pues no se concentraban igual que en presenciales o no podían aclarar sus dudas:

Desgraciadamente, algunos se conectaban y no los volvía uno a escuchar o a ver, nada más se conectaban y no estaban ahí, no ponen la misma atención, no tienen la misma facilidad de preguntar ni la misma confianza de “maestro, yo no le entiendo aquí o acá...”, los chavos, ellos mismos decían “maestro, prefiero las clases presenciales porque no logro entender, no tengo la confianza, no tengo la visión, no tengo nada en concreto de lo que estoy viendo”, ¿no?

Los mismos estudiantes comentaron, por ejemplo:

cuando estaba la pandemia, casi me la pasaba durmiendo y a veces me ponía a ver la tele y a veces me ponía a estudiar, pero la verdad es que no entendía, me aburría y me iba porque me estresaba.

Emergieron datos y opiniones varias sobre la implementación del programa *Aprende en Casa* y la valoración en general no fue muy positiva, salvo la de una maestra que comentó que en su materia sí funcionó. Al respecto, dijeron los maestros:

esto de *Aprende en Casa* fue el colchón perfecto para decir que los maestros no hacíamos nada porque estaba *Aprende en casa*, que nosotros qué hacíamos... y ha sido muy complicado también volver a meter a los muchachos en el aro del sistema escolarizado por eso, estaban acostumbrados a hacer muy poquito en *Aprende en Casa*, porque los productos que pedían, en realidad, no sé en las otras asignaturas, pero en mi asignatura el producto era el mínimo, realmente el chico tenía que estar frente al televisor viendo el programa y a lo mejor escribir algo y ya, eso era todo, entonces, cuando llegan acá y ven que les pongo a hacer otra clase de trabajos, sí les costó trabajo,

O también:

Básicamente, yo siento que no funcionó, porque más que nada era tener entretenidos a los alumnos viendo televisión, pero no entendían, porque nos preguntaban: “¿sabe qué

maestro?, yo vi la clase de tal tema, pero no entendí, necesito que me explique”, entonces, teníamos que retomar ese tema y explicarles de manera particular o de manera colectiva.

Frente a estas realidades, lo que esta escuela implementó para que los estudiantes fueran a la par, no se desfasaran tanto y siguieran estudiando todos lo mismo, fueron unas antologías de cada materia realizadas por los profesores y que los jóvenes tenían de manera virtual y física:

lo que designamos como escuela, para trabajar, fueron antologías, para que fuera general, o sea, los que están entregando y pueden estar en una clase virtual, adelante, ahí está, pero estamos trabajando con este material y los que no tienen los medios, pues, lo tienen impreso, para abarcar todos los casos y –entre comillas– tuvieran la misma información, ¿no?

De esta manera, en esta secundaria la organización docente y directiva fue muy activa y lograron coordinar los esfuerzos para que la menor cantidad de alumnos se alejaran de la escuela. Sin embargo, la población en general y la estudiantil en particular no estaba preparada tecnológica, emocional ni académicamente para la emergencia sanitaria que significó un gran reto para todos los involucrados.

La situación socioeconómica de las familias

Como ya se mencionó, el pueblo de Santa Fe es un barrio de escasos recursos y población vulnerable en la Alcaldía Álvaro Obregón.

Esto se refleja en los estudios, lo que se espera de la escuela, pero también en la importancia que se da a ésta, según sea el contexto donde se encuentra.

De lo primero que salió en el acercamiento a las escuelas fue que muchos estudiantes no tenían los recursos materiales, ya sea para una buena conectividad a Internet o para dispositivos electrónicos y la prioridad, dadas las circunstancias de carencia, desempleo y enfermedad, era obtener otros insumos como la comida diaria, por lo que el proceso educativo de muchas familias se interrumpió por estas razones. Aquí dos testimonios:

la mayoría perdió su empleo y, aparte, pues, yo creo era más la preocupación de qué era lo que iban a dar de comer a sus hijos. Obviamente, yo creo que también su educación les preocupaba, pero era más como el sustento, ¿no?

Desafortunadamente, del total de los alumnos, fueron muy pocos los que realmente la aprovecharon (la educación en línea), o sea, la gran mayoría, primero no estaban habituados, segundo, hay que verlo como una realidad, no tenían los medios para conectarse, y aquí sí veíamos la gran diferencia entre los colegios que sí tenían todos los medios para lograrlo y nosotros, que no teníamos nada, entonces, no fue algo que funcionó.

Otro problema resultó ser, dada la baja escolaridad promedio de los padres de familia y la situación de carencia, que los mismos padres esperaban que sus hijos se incorporaran pronto al mercado de trabajo para apoyar la economía familiar, aunque tuvieran que abandonar sus estudios:

Otra cosa, desgraciadamente, aquí la mayoría de los papás no aspiran a ser profesionistas, con que tengas un oficio, acabes la secundaria es suficiente porque ya no hay dinero, o porque no puedo solo, no puedo sola para que sigas tu educación... o sea, tú saca tu secundaria, aunque sea con seis o tu preparatoria aunque sea con seis y te vas a incorporar ya a trabajar, a contribuir con la economía de la casa, aunque sea de limpieza, aunque sea de ayudante en el mercado; entonces, yo siento que eso influye mucho, yo a eso le atribuyo mucho del rezago educativo, que los papás no aspiran a que sus hijos sean universitarios.

Se puede apreciar que en las zonas de mayor vulnerabilidad del país, en este caso de la Ciudad de México, son muchas las condiciones que juegan contra una buena educación a largo término y que no depende de la actitud de los educandos recibir y prolongar sus estudios, sino sobre todo del medio en el que se desenvuelven, las prioridades parentales, la falta de recursos, todo ello exacerbado a causa de la pandemia.

Abandono total y parcial de la escuela

A lo largo de la pandemia hubo dos tipos de distanciamiento escolar: el menos numeroso fue la deserción total, en la cual los estudiantes se desconectaron por completo de la institución escolar y no hubo manera de hallarlos para reconectarlos; y el más numeroso, que fue el distanciamiento parcial, en el cual los alumnos no se conectaban siempre, hacían y entregaban parcialmente los trabajos y no avanzaban en sus estudios.

Se dieron varias razones para estos distanciamientos totales o parciales; para el primer caso, no hubo manera de encontrar a los estudiantes o a su familia porque cambiaron de residencia o no contestaron. Para el distanciamiento parcial, como lo comenta una profesora, las razones fueron que no tenían acceso a la conectividad o a dispositivos, no tenían interés en estudiar o no tenían apoyo y seguimiento por parte de los padres:

le puedo decir que de 40 inscritos por grupo, se me conectaban a la clase semanal ocho, porque eran los que realmente tenían acceso, los que realmente tenían interés y los que realmente tenían un seguimiento por parte de mamá y papá. Los demás estaban en cualquiera de las tres situaciones: o no tenían acceso, o no les interesaba o sus papás, simplemente... a un adolescente no lo puedes dejar sin dirección.

A menudo ocurría que los estudiantes sólo se conectaban por pasar lista, pero no prestaban atención o seguían las clases, y tampoco participaban:

de un grupo de 40 chicos, 80% se conectaban constantemente, no era tan reducido, pero el punto ahí era que los chavos nada más se conectaban para justificar su presencia, en realidad no participaban como es en una clase presencial, que levantan la mano y “maestro yo esto, yo aquello” ...desgraciadamente, la participación era muy baja, eran cinco o seis los chicos que realmente participaban, los otros realmente nada más escuchaban y les preguntaba “¿me expliqué, tienen alguna duda?” Y, pues, se quedaban callados, sólo los que siempre participaban son los que decían “maestro yo no entendí aquí, me vuelve a explicar...”.

Asimismo, se dio también el hecho de que los alumnos se confiaron en que, por ser una emergencia sanitaria internacional, no iba a pasar nada si no estudiaban, más cuando se supo públicamente que no iba a haber reprobados. Si bien, como ya se vio, no entendían a menudo el sistema digital, también hubo casos en que se acostumbraron a trabajar y entregar cuando ellos querían y esto contribuyó a cierta desconexión: “yo creo otro tanto que los alumnos dijeron, pues, ‘no pasa nada, pues estamos en pandemia y quien sabe qué vaya a pasar’, entonces, pues yo le atribuyo más a eso”.

Y también: “Yo creo que les costó entender cómo se iba a trabajar de forma distante, yo creo que les resultó muy cómodo el “me mandan mi tarea y yo la hago cuando quiera y no me conecto”.

De esta manera se muestran, además de las dificultades causadas por la modalidad en línea y los aspectos sociofamiliares y económicos, otros aspectos que contribuyeron durante la pandemia a una desconexión, parcial o total, de la institución escolar.

Saberes y conocimientos durante la pandemia: ¿qué se perdió, qué se ganó?

En este apartado se ven las consecuencias de varios puntos anteriores como la educación en línea, la situaciones sociofamiliares y la desconexión parcial o total de la escuela en el sentido del derecho a la educación de los jóvenes, que se vio mermado por estas situaciones complejas generadas principalmente por la pandemia, aunque ya existían desde antes de ésta.

Los directivos y maestros de la escuela dieron sus opiniones a partir de los resultados en las aulas donde aplicaron exámenes diagnósticos, que dieron cuenta de todos los conocimientos logrados y de las dificultades para cumplir con el plan de estudios.

Fue muy notorio lo que arrojaron estos exámenes y, tanto directivos como profesores, comentan: “tan sólo ahorita, regresando, hicimos el examen diagnóstico y, desgraciadamente, están para llorar, como se dice ...de 40 chavos pasaron tres y con 6, con 7 uno que otro, 8, 9, pero la mayoría reprobó”.

Además, hay otro tipo de testimonios sobre lo que los profesores observaron acerca de cómo regresaron a clases los estudiantes:

hábitos de estudio, la lógica matemática a niveles básicos, les cuesta mucho trabajo, hacer operaciones mentales simples de lógica, yo me asusté cuando regresamos el año pasado a presenciales, que les ponía líneas del tiempo y no entendían cómo estábamos en el año 2000, y el año 0 y cómo era antes de Cristo y no entendían.

A causa de estos resultados en los diagnósticos y todo lo que observaron los maestros y directivos, éstos tuvieron que regresar a niveles más atrasados de aprendizajes básicos, porque no era posible que entendieran lo que les correspondía. Dice la orientadora, quien estuvo presente en todos estos procesos:

Llegaron, en verdad, en un rezago importantísimo, la gran mayoría no sabía leer bien, hasta se les había olvidado casi, casi... qué te digo de las operaciones básicas... nulo, no se sabían ni las tablas de multiplicar. Fue una situación en que los maestros decían "pues es que, si no se saben hasta lo más básico, cómo podemos enseñarles lo que sigue". Los maestros tuvieron que bajarse a un nivel demasiado importante para enseñar con lo más elemental y poder poco a poco ir recuperándose en su materia.

Esta situación de rezago se dio de manera irregular, pues algunos alumnos estaban más adelantados que otros, lo que provocó que el nivel no fuera el mismo para todos, además de que los profesores tuvieron que empezar con el programa de estudios que les correspondía ya muy adelantado el ciclo escolar:

Los maestros han tenido que adaptarse, han tenido que iniciar su curso, yo creo que a mitad de ciclo escolar, porque no pueden partir de donde debieran cuando no existe el conocimiento. Entonces, por eso le decía, es un retroceso al final.

Así como:

es un poco difícil el que los alumnos no tengan esas habilidades, porque sus demás compañeros ya van más adelantados, entonces, el darle apoyo a los demás nos retrasa un poquito en el grupo; entonces, tenemos que buscar las estrategias para apoyar a esos alumnos en otro momento y, obviamente, incluirlos también dentro de las clases...

Aunado a todo ello, la pandemia afectó los hábitos de estudio que, durante ésta, fueron menos intensos cuando los alumnos determinaban cuándo hacer su trabajo y en clases presenciales el ritmo es otro:

Regresaron con cierta resistencia a trabajar, porque ya habían entrado en ese modo cómodo de "tengo mi trabajo y si quiero lo hago el jueves en la noche para entregarlo el viernes", porque ahora muchos de los comentarios de los maestros es que no me trabajan, entonces, yo creo que ahora es cambiar esa mentalidad de que ahorita es el trabajo diario, ya no va a haber un después, es para hoy.

Hábitos y disciplina de estudio, saberes y conocimientos básicos, ritmos de trabajo, todo esto se diluyó durante la pandemia y, como se puede ver, los profesores y la escuela en general realizaron un gran trabajo para poner al día a los estudiantes que, por razones ya comentadas, se alejaron de forma notoria de la institución escolar y de las dinámicas de trabajo, viendo afectado así, de manera importante, su derecho a la educación.

A pesar de todo ello, los jóvenes construyeron otros saberes humanos, de por vida y para la vida que, de alguna manera, compensaron y fueron alternativos al conocimiento escolarizado.

Afectaciones socioemocionales de la pandemia

Como se puede esperar, a lo largo de la pandemia, diversas situaciones como la enfermedad y el miedo, el confinamiento y el aislamiento, la incertidumbre, el contexto familiar causaron estragos socioemocionales muy fuertes que repercutieron tanto en la salud mental de los jóvenes como en su desempeño escolar.

La primera causa que surge llamativamente en estos estragos es el de la enfermedad, la muerte y el miedo a ésta. Varios de los alumnos sufrieron pérdidas de familiares cercanos, lo que tuvo consecuencias importantes en su estado de ánimo. Un maestro de español comenta:

yo les puse una actividad de lectura donde leíamos un texto y les decía “necesito que me relacionen algo del texto con su vida cotidiana, lo que han vivido” y, lo primero que mencionaban eran las pérdidas familiares, inclusive se ponían a llorar por las pérdidas, de papá, de abuelita, de mamás, de tíos y, como le digo y le repito, a veces el papá o la mamá no están con ellos, entonces es el abuelito y el abuelito es el que se murió y para ellos es como si se hubiera muerto el papá o al revés, entonces, les afectó mucho en lo emocional, les afectó mucho y usted sabe que para que le entre el conocimiento, el alumno debe de estar en óptimas condiciones.

Otra consecuencia de la pandemia en el aspecto socioemocional se detectó en la relación con el propio cuerpo, la vergüenza respecto a éste o, por el contrario, la falta de autocuidado una vez que ya podían salir a socializar. Una maestra comenta que varios jóvenes mostraban pudor por su cuerpo y lo escondían tras el cubrebocas, sobre todo el rostro:

un pánico terrible, pero sobre todo a volverse a mirar las caras y eso a mí me parece super triste, triste porque las mascarilla fue el pretexto perfecto para que ellos cubrieran todas sus inseguridades como adolescentes y a mí sí me preocupa eso.

Como contrapunto a esto, también se mostraron desordenados y viviendo ciertos excesos a la hora de socializar, poniendo su cuerpo en riesgo con bebidas y retos de besar a muchas personas, por ejemplo:

el problema es que nosotros, como adultos, salimos, hacemos otras cosas, pero ellos van y se toman la bebida y se besan con quién sabe quién, ésa es la cuestión aquí... yo los noté muy acelerados el año pasado, algunos muy inhibidos y otros demasiado acelerados y, pues, sí, es también parte de la edad, si no están bien regulados, es lógico...

Todo ello contribuyó a un clima de crisis, ansiedad y depresión que durante la pandemia se hizo presente en los estudiantes de manera más notoria que antes de ésta, como comentó la orientadora:

pues los chicos ya estaban desesperados, ya era una situación difícil de que los papás tenían conflicto al interior de la casa y los niños empezaron a desarrollar crisis ansiosas y depresivas. Entonces, poder hablar con ellos fue difícil, porque con algunos fue por medio de mensaje, a otros les daba pena tener ese acercamiento virtual, entonces ellos te decían que estaban bien, entre comillas, pero realmente no estaban bien.

Por su parte, en la voz de los jóvenes, aparecieron también estas afectaciones socioemocionales que reflejaban a veces situaciones problemáticas en la familia. En un diálogo con una estudiante, ésta compartió:

Mi infancia no fue tan buena y, pues, yo antes era muy muy feliz, veía el lado positivo de todo y ya, pues, como pasaron muchos problemas en mi familia, pues, me hice ya callada, me hice muy tranquila, ya no socializo a raíz de los problemas en mi familia, me deprimí demasiado, por eso no me conectaba a las clases

—¿Nos quieres contar qué problemas había?

—Separación de mis papás y peleas familiares. Eso sucedió durante la pandemia y por eso estaba muy deprimida y no me conectaba.

La afectación socioemocional fue uno de los grandes nudos problemáticos que surgió por las graves consecuencias que tuvo en los jóvenes a nivel humano, social y académico.

El regreso a clases presenciales

El regreso a clases presenciales en la secundaria n°2, como en el caso de la secundaria n°1, se dio de manera escalonada, es decir, que no juntaban a todos los alumnos que regresaban en un mismo salón al mismo tiempo, sino que una semana iban 20 alumnos de un salón y la siguiente los otros 20, por orden alfabético.

Se dieron varias situaciones atípicas en este retorno a las aulas que se consignan a continuación.

Según varios profesores y directivos, volvieron a clases primero los alumnos más cumplidos en general, cuyos padres estaban más involucrados con la educación de sus hijos, lo que dio mucha tranquilidad:

Los que vinieron eran los chicos que siempre se conectaban, que siempre mandaban los trabajos, entonces, realmente fue un regreso muy tranquilo para nosotros, como docentes, al principio teníamos a los estudiantes ideales.

El regreso para estos jóvenes fue motivo de reencuentro con alegría después de casi dos años de no socializar, más que de gusto por regresar a estudiar:

los chicos encantados, super encantados de por fin ya vamos a regresar, qué padre, pero, lo que nos llamó la atención es que ellos venían en el plan vamos a jugar, o sea, yo regreso a la escuela pero para echar el cotorreo, no para otra cosa... entonces, sí, estaban muy motivados los chicos, pero por echar el relajo

Sin embargo, en el momento que regresaron todos los estudiantes, empezaron las peleas fuertes entre ellos porque regresaron alumnos con más conflictos, así como el hecho de que los jóvenes que regresaron primero, se sintieron invadidos:

cuando regresaron todos los que quisieron regresar, se dio una dinámica de pelear, de yo marco mi territorio, sí, muy fuerte ...los primeros quince días de regreso, diario se frenaba una pelea y los chicos que primero ya estaban aquí decían “es que por qué regresaron, o sea los rechazaban, ¿no?”, y no estaban contentos con la situación, ellos ya se habían acomodado a las circunstancias que había...

Estas peleas se gestaron desde las redes sociales donde no había mucha posibilidad de gestión de los conflictos y se enfrentaron en el espacio escolar con mucha carga de frustración y rabia acumuladas durante la pandemia:

Pues, qué te digo, salieron como leoncitos enjaulados, salieron a la selva a luchar, a pelear. Al principio fue el gusto de convivir con otros, pero en este tiempo de confinamiento se dieron muchos problemas, sobre todo con las redes. Los chicos se empezaron a pelear desde antes de salir de casa. Cuando llegaron a la escuela, llegaron desbocados, a ajustar cuentas al interior de la escuela, problemas, amenazas que ya estaban gestándose, aquí llegaron a consumarlas. Aquí empezaron a pelearse de manera importante al interior de la escuela, no importándoles nada, a sacar ese coraje, esa frustración, los insultos y agresiones subieron de manera impresionante y no fue nada más al interior, sino también al exterior de la escuela...

Además de esto, algo que también se observó fue un desfase en los alumnos más jóvenes, que llegaron como si se hubieran quedado en la primaria, emocionalmente más inmaduros:

los niños que están en 1º traen actitudes de niños de 4º de primaria, porque se brincaron esa etapa, esa etapa de socialización, de maduración, esas cuestiones de comprender actividades básicas de “haz esto así, hazlo asado, escribe esto” ...yo di varios años en primaria

y puedo decir, sin miedo a equivocarme, que están en una etapa como si estuvieran en 4º de primaria...

Así, el retorno a clases fue desigual y conflictivo en algunos momentos, lo que muestra, una vez más, los estragos a nivel socioemocional causados por la pandemia y sus consecuencias.

Los saberes y conocimientos de la pandemia

Más allá de lo propiamente pedagógico y escolar, la pandemia incorporó también varios saberes y conocimientos que pudieron resultar positivos y que, sin pandemia, tal vez no se hubieran implementado, como se vio en los casos anteriores.

El primero de estos conocimientos fue el de la digitalización de la población que tuvo que involucrarse casi obligatoriamente en las nuevas tecnologías electrónicas y de la información. Sin embargo, si bien esto resultó positivo, pues un mundo sin estas tecnologías ya no se puede concebir en pleno 2023, existe la percepción de que instituciones educativas, como la SEP, no aprovecharon la coyuntura para que, más allá de la pandemia, esta implementación de las nuevas tecnologías para una modernización se consolidara en las escuelas. Al respecto, dice el director de la secundaria, encargado de toda la logística en la escuela de estas nuevas tecnologías:

Yo creo que esa parte es la que podemos rescatar de la emergencia, todo mundo le tuvo que entrar a lo electrónico y, aunque tradicionalmente había una resistencia por X situación, creo que todo mundo le entró y se vio obligado, forzado, pero ya lo hicieron parte de él y esa parte es muy valiosa. Por eso considero un desacierto, y lo platicaba en una de las juntas pasadas, lo que hizo la SEP, otra vez nos abandonó. Porque su discurso fue vamos a hacer educación híbrida y, a partir de aquí, híbrido, y unos días en escuela y unos días en casa y vamos a dotar a las escuelas de Internet y de equipo para llevar a cabo esto y que las galerías y que las bibliotecas digitales y ya no se hizo nada. Era el momento justo de dar ese paso, de avanzar en ese sentido y, pues, no. Entonces, lo mucho que se avanzó en ese punto con maestros, con papás, con niños, va para atrás.... Sí lo lamento.

Una segunda enseñanza de la pandemia fue la de aprovechar el riesgo en la salud que significaba la enfermedad por Covid-19 para generar conciencia de autocuidado y autohigiene personal y social. Una maestra comenta que la población a la que enseña tiende a descuidarse y que la pandemia significó enfatizarles lo contrario:

la pandemia puede ser una oportunidad muy grande para enfocar lo de “cuídate”, “auto-presérvate” “quíete”, “te puede pasar esto y esto, mira ya vivimos esto, no desperdicies el tiempo poniéndote en riesgo”, pero aquí siempre la tendencia ha sido a que se pongan en riesgo, desafortunadamente.

Los mismo estudiantes, en los grupos focales, aunque no encontraron nada bueno en la pandemia, escuetamente comentaron que lo que les enseñó la pandemia fue la necesidad de cuidarse y también de socializar:

—A ver, chicos, ¿qué aprendieron durante la pandemia?

—A cuidarse, a la higiene personal, a ser más social.

—A no salir sin cubrebocas.

Varios de los profesores, a raíz de las cargas excesivas de trabajo, las exigencias y tener que estar disponibles todos los días, identificaron que un conocimiento de la pandemia era el saber deslindarse del trabajo, poner límites y también cuidarse a sí mismos y a la propia familia:

Fue una cuestión de mucho aprendizaje, de que tengo una familia que me ama y ellos deben de ser mi prioridad, eso es lo que aprendí, a establecer límites, porque muchas veces uno da todo aquí, pero no atendemos lo que más importa, que es nuestra propia familia, entonces, yo sí trato de enmendar esa situación, de que no puedes dar tanto ...Entonces, sí hay que poner límites y tengo que respetar mis espacios de que no siempre puedo escuchar a los chicos y no siempre puedo atender sus necesidades, porque hay límites que tengo que establecer...

Las enseñanzas de la emergencia sanitaria en la secundaria nº2 fueron en el ámbito de la misma salud, el autocuidado, la autopreservación y también orilló a la población a alfabetizarse informática y digitalmente.

La política gubernamental de no reprobación

Uno de los nudos problemáticos que surgió con determinada fuerza en esta secundaria fue la de la política de no reprobación que, salvo excepciones, en su mayoría fue recibida por maestros y directivos como una medida negativa, que condujo a estudiantes y padres de familia a conformarse con resultados mínimos en el estudio, pues de todas maneras iban a pasar el curso.

Una de las profesoras, que consideró positiva la medida, ya que gracias a ésta no hubo tanta deserción de los alumnos, comenta:

De hecho, sí hay que decir que debido a las políticas educativas que se pidieron, debido a la evaluación donde hay que tener consideración, no podemos reprobar, tenemos que dejarles su calificación pendiente, todo esto, pues la deserción fue mínima... entonces dices, bueno, eso sí ayudó un poco, estas determinaciones de cómo evaluar, finalmente los muchachos tomaron esa oportunidad y, aunque 1º y 2º vienen con conocimientos muy básicos y deficientes, pues ahorita están retomando en 3º.

Sin embargo, la mayoría de los profesores y directivos opinaron lo contrario y consideraron que la medida de no reprobación obstaculizó su propio desempeño como maestros y como institución:

también eso demerita nuestro trabajo como docente; uno como profesional en nuestra materia, causa frustración, entonces decimos, para qué todos los días pararse a las 5:00 de la mañana para ir con ganas a dar mis clases y dar todo lo que se puede dar en lo que uno sabe para que aprendan los chicos, para que piensen diferente, para que analicen, si a final de cuentas la SEP viene y nos dice, no nos pregunta, nos impone, “¿saben que?, 6”, entonces los alumnos lo saben, los papás lo saben, entonces dicen no vayas, de todas maneras vas a pasar.

Desde el punto de vista de la directora:

Y, entonces, ¿qué quiere decir? Que estoy acostumbrando a mi hijo a esas políticas mediocres que, con lo poquito que te den puedes vivir y sin hacer nada, porque los otros por lo menos se tomaban la molestia de venir, pero éstos no y, desafortunadamente, nos conformamos con ese 6, pues ya pasaste, sí, y de qué te sirve. Primero no te sirve absolutamente para nada, porque cuando quieras ingresar a otro nivel, ni llevas el conocimiento ni llevas el promedio. Y si pretendes ingresar a la situación laboral, ¿qué herramientas llevas? Ninguna.

Así, estos testimonios muestran lo polémica y controversial que resultó la política de no reprobación que, en todo caso, logró detener la deserción total de muchos estudiantes al otorgarles la oportunidad de pasar a los ciclos siguientes, sin tener que comprobar asistencia ni resultados.

La pandemia y el estudio

En este nudo problemático aparecen las voces directas de los estudiantes al realizar un grupo focal con el apoyo del arte, en que tenían que contar en una historieta dibujada sobre qué habían hecho durante la pandemia y su relación con los estudios.

Lo que surgió del grupo focal fue que, definitivamente, los jóvenes con quienes se trabajó se distanciaron parcialmente, si no es que completamente, de la escuela, debido a dificultades tecnológicas, falta de interés y poco apoyo parental.

Aquí estos testimonios:

pues ya aquí, en secundaria, en 1º fue difícil para mí, porque no me podía conectar seguido a las clases y, pues, no conocía a nadie. Ya en 2º, que entramos, ya regresando de pandemia, no me hice amigos a la primera semana que entré, porque tenía miedo a ser rechazada, me hice antisocial en pandemia. Y ya en 2º, como unas dos semanas, me hice nada más una amiga y de ahí falté, todo el año falté.

Además:

—¿Y cómo sintieron esa transición de estar en casa a venir a la escuela?

—Pues, era como más cómodo estar en casa, pero ya presencial me siento mejor. En las dos me siento mejor porque en casa era cómodo y aquí porque podía ver a mis amigas.

—¿Qué prefieren, presencial o a distancia?

—Presencial, porque a distancia era muy difícil conectarse a las clases, porque no le sabía mover a la computadora.

En algunos casos los estudiantes sólo pasaban lista, pero emocionalmente se desconectaban:

y empezaron las clases en línea, me costaba un poco, ya que a veces no me conectaba o se me iba el Internet y así. Ya después de que le fui agarrando la onda sí, a veces sí ya me valía, sólo decía presente y me dormía, y así cuando tenía que pasar lista de nuevo, me volvía a levantar y así y ya decía presente y ya... Ya después de dos años, creo que fueron de cuarentena, pues ya fue cuando volví a presencial y pues sí me costó un poco, pero a la vez me puse feliz de que ya pude volver a la escuela y ya sería todo.

Asimismo, a menudo no entendían las lecciones y no había quién les explicara:

—¿Cómo estudiaban?

—No estudiaba. Me la pasaba leyendo, pero no temas de la escuela.

—Intentaba estudiar, pero no podía, sobre todo matemáticas, pero no podía.

—¿Qué se te complicaba?

—La raíz cuadrada y cosas así.

—¿Y no había quién te explicara?

—No, no había.

Como se puede ver, no sólo influyeron en el distanciamiento escolar los aspectos tecnológicos y económicos, sino que hubo, en general, estados de ánimo que no favorecieron la conexión con la escuela y el estudio, así como falta de disposición por las afectaciones socioemocionales.

Consideraciones finales

A continuación se expondrán y comentarán las consideraciones finales acerca de los casos estudiados, para dar cuenta de la situación escolar y de vida de los jóvenes durante la pandemia en relación con su contexto socioeconómico y familiar, su trayectoria educativa y de vida, así como las construcciones que hicieron en torno a la exclusión y la desconexión escolar.

Afectaciones socioemocionales y educación en pandemia

El campo problemático más importante que apareció fue el de la afectación afectiva y socioemocional que, como se vio en los testimonios, causó efectos de ansiedad y depresión en los estudiantes como resultado de varias situaciones, a menudo adversas. Entre ellas destacan la pérdida por la enfermedad de familiares cercanos, el aislamiento debido a la interrupción de las clases presenciales y el confinamiento que condujo a los chicos a tener que estudiar solos o también a convivir con disfuncionalidades

familiares que podían convertirse en violencia o abusos en algunos caos. Asimismo, el aislamiento produjo pudores y vergüenza en varios chicos que se negaban a mostrar su rostro sin el cubrebocas o, por el contrario, la tendencia a algunos excesos como consumo de bebidas nocivas y exposición del mismo cuerpo.

Los estudiantes consignan que la carga de trabajo en el formato a distancia les provocó estrés y ansiedad al no saber utilizar bien las plataformas, no entender por dónde tenían que empezar y la acumulación de información y tareas por entregar.

De esta manera, estas afectaciones socioemocionales se pueden englobar en tres aspectos: el aislamiento social, la dificultad en la convivencia familiar y la carga de trabajo o incomprensión de la modalidad virtual de la escuela y del uso de las TIC.

Al respecto, el estudio de Medina y Garduño (2021) confirman esta percepción de saturación e incomprensión de los estudiantes en la modalidad remota y su preocupación y estrés por no poder estar cumpliendo con los requerimientos y exigencias de la educación en línea. Los autores, en su estudio, interrelacionaron las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales como explicación integral de lo sucedido en la pandemia, donde cada una de las dimensiones incide y afecta a las otras.

La situación económica desfavorable y la brecha digital en la educación

Además de los estragos socioemocionales, otra dimensión que apareció fue la dimensión socioeconómica. En las zonas urbanas de escasos recursos, como el pueblo de Santa Fe, esta afectación fue, por supuesto, mucho más marcada. Ya los antecedentes de la investigación reportaban esto con la brecha digital en la educación, pero la afectación no se reduce nada más a esto.

En los testimonios de las tres instituciones de la zona de Santa Fe, donde se hizo trabajo de campo, surgieron diversas problemáticas que afectaron directamente el desempeño, como son la vinculación con los estudios por parte de los jóvenes y que la pandemia evidenció de manera contundente. Aparecen así, a lo largo de los testimonios, los problemas de conectividad por no tener acceso o recursos para pagar Internet o dispositivos electrónicos; el desempleo parental causado por la misma enfermedad y los temores de contagio; la necesidad de algunos de los jóvenes de ponerse a trabajar para aportar a la economía familiar o la falta de recursos para pagar la escuela, en el caso de instituciones particulares o los insumos requeridos para continuar los estudios.

Si bien la situación socioeconómica determinó a menudo, como se vio en los antecedentes, la brecha digital y la continuación o desvinculación con los estudios entre los sectores más vulnerables y los más privilegiados de la sociedad (con un porcentaje de conexión de 16.4% de acceso a Internet de las poblaciones más desprotegidas, frente a 79% de las de estratos más altos) (Gallegos de Dios, 2021), va más allá de esto y también influyó en otros aspectos del distanciamiento escolar ya

señalados, como la necesidad de los jóvenes de incorporarse al mercado de trabajo desde muy temprana edad.

Como concluye el texto de Gallegos de Dios (2021), es necesario fortalecer el sistema educativo para cerrar la brecha digital y garantizar el acceso a tecnologías de educación no solamente en las escuelas, sino que se deben generar políticas para que los alumnos de bajos recursos puedan tener acceso gratuito al Internet y a dispositivos que les permitan continuar con la educación a distancia.

La educación a distancia y en línea

Otro punto muy importante que surgió fue el de la educación a distancia y en línea. Las dos escuelas secundarias dieron cuenta del enorme esfuerzo que realizaron directores, profesores, trabajadora social y orientadora para no perder el contacto con los estudiantes a través de las diferentes plataformas como *Facebook*, *Classroom* y *WhatsApp*.

En ambas escuelas, se dieron a la tarea de contactar a todos o a casi todos los alumnos y de informar a los padres de familia cómo se iba a trabajar a partir del confinamiento.

Los profesores y orientadora reportaron estar disponibles las 24 horas de los siete días de la semana para atender las necesidades de los chicos.

Aun así, varios de los profesores y directivos, así como los mismos jóvenes, observaron que muchos estudiantes permanecieron parcialmente desvinculados, ya fuera por la falta de acceso a Internet y a dispositivos, pero también porque no entendían las plataformas, se les hacía muy tedioso y aburrido este tipo de formato o se les cargaban los trabajos de las diferentes materias y encontraban esto muy abrumador.

Por su parte, en el Centro comunitario ocurría lo mismo, los estudiantes comentaron no entender durante las clases en línea ni tener la misma atención por parte del profesor, así como enfrentar problemas con las plataformas de la Secretaría de Educación Pública.

Todo ello nos remite a *La clase en pantuflas* (2020), de Inés Dussel, donde la autora analizó, entre varias otras cosas, la importancia de la dimensión espacio-temporal de las clases presenciales y el acercamiento entre pares y con los profesores para el óptimo desarrollo de los estudiantes, y respecto de la pesadez intelectual y emocional que representaron las clases en línea, planteó:

Lo que se está aprendiendo es que esta forma de dar clase en las plataformas es, contrariamente a lo que solía decirse, pesada y lenta, porque obliga a muchas vueltas, a muchas coordinaciones difíciles de calibrar. Al revés, en la clase presencial hay una economía en los encuentros, en la co-presencia de los cuerpos, las voces y las miradas que es muy importante para la clase, sobre todo en el nivel primario y secundario, que requieren de encuentros periódicos e invitan a empezar a apropiarse de algunos saberes que requieren acompañamiento cercano, adecuaciones, revisiones continuas (Dussel, 2020, p. 344).

De esta forma, profesores y estudiantes manifestaron su preferencia por las clases presenciales.

La medida de no reprobación

La medida de no reprobación que adoptó la SEP para evitar la deserción escolar de niñas, niños y jóvenes en el Sistema Educativo Nacional fue un tema constante en las dos escuelas secundarias y causó, como lo mostraron los testimonios, varias respuestas y reacciones por parte de los estudiantes y, sobre todo, de los profesores.

Los estudiantes de las secundarias mostraron incertidumbre acerca de la manera en que iban a ser evaluados y se tranquilizaron al saber que no iban a ser reprobados.

Por su parte, hubo profesores que reconocieron que la medida adoptada por la SEP iba a lograr detener la deserción escolar masiva, pero fueron los menos. En su mayoría, maestros y directivos estuvieron contra la medida pues, desde su punto de vista, ésta demeritaba el esfuerzo y trabajo de los profesores por evaluar a los alumnos con justicia y calidad, mientras que provocó que los estudiantes y los padres de familia se conformaran con cualquier calificación y hasta con no presentarse en la escuela. Además de esto, la medida fue una excusa para culpar a los maestros de no trabajar y no reflejaba la realidad que tienen que enfrentar los estudiantes al presentar el examen de Comipems para ingresar a la preparatoria, pues tienen que tener tanto conocimientos como buen promedio escolar.

Así, la política de no reprobación aparece como controversial ya que, por un lado, no se puede negar que sirvió para abatir el abandono escolar de muchos estudiantes del país y garantizar que regresaran a las aulas pero, por otro, los predispuso a conformarse con el menor esfuerzo para aprobar los cursos y seguir estudiando.

Los saberes y los conocimientos de la pandemia

Entre los saberes y conocimientos de la pandemia que surgieron está indiscutiblemente el de la digitalización casi obligatoria a la que se vieron orillados profesores, padres de familia y estudiantes y que, si bien a menudo las condiciones no fueron óptimas por razones socioeconómicas, sí existió un gran esfuerzo por conocer y aprender a usar los nuevos medios digitales y las TIC.

Respecto a esto, en los casos de las dos secundarias se comentó el hecho de que la SEP debió aprovechar el gran paso que se dio en este sentido, en la sociedad en general, por adquirir habilidades digitales, pero la realidad, según el director de una de las escuelas, fue que se desaprovechó la oportunidad de cubrir las necesidades educativas y se volvió a las viejas prácticas escolares.

A causa del tiempo libre y la desconexión de la escuela, hubo otras enseñanzas y desarrollo de habilidades también muy importantes que obtuvieron los chicos durante la pandemia, como el conocimiento de algún instrumento musical, el desarrollo de la técnica de la fotografía, la cultura del trabajo, un oficio y otros, que los prepara para, de alguna manera, visualizar y enfrentar el futuro.

Asimismo, otros saberes y conocimientos que destacaron profesores, orientadora y padres de familia fue el de determinados valores humanos como la conciencia, el cuidado y autocuidado de la persona y del cuerpo, la tolerancia y la paciencia y también el valorar a la propia familia.

La pandemia y el estudio desde el punto de vista de los estudiantes

Otro eje problemático que apareció fue el de la percepción que tuvieron los jóvenes en relación con sus estudios durante y después de la pandemia y donde la voz de estos jóvenes fue mayoritaria.

A través de expresiones artísticas como historietas y mapas de trayectoria escolar, los chicos dieron cuenta de cómo se sintieron en relación con los estudios durante el tiempo de confinamiento y el regreso a clases presenciales.

Surgió de nuevo la problemática de la falta de conexión tanto física como emocional a las clases en línea, sobre todo el hecho de que a menudo no entendían las plataformas o las clases en sí mismas y no había oportunidad de preguntar al profesor, como en las clases presenciales.

Varios de los jóvenes también percibieron haber bajado su ritmo y rendimiento escolar durante el confinamiento por la misma situación de desconectividad, sobre todo afectiva, del sistema educativo. También hubo quien se sintió estancado y paralizado por haber tenido que interrumpir los estudios.

Algunos estudiantes tuvieron que cuidar a otras personas por la enfermedad del adulto que los cuida, o ponerse a trabajar para aportar a la economía familiar y fueron evidentes los casos de quien iba a escuela particular y no pudo seguir pagándola. También se comentaron casos en que los hermanos mayores enseñaban o apoyaban con los estudios a los más pequeños.

Asimismo, en general recibieron con gusto y alegría el retorno a clases presenciales, sobre todo por la socialización que ésta implica.

Vida en familia y contexto sociofamiliar durante la pandemia

Debido al confinamiento y al desgaste que causó en la convivencia social y familiar, aunado a otras graves problemáticas sociofamiliares, surgió en dos de los casos que la vida familiar podía volverse una condición de conflicto, violencia y abuso.

La convivencia tuvo que ser intensa durante la pandemia y, si consideramos los espacios reducidos en que muchas familias viven, se incrementó la posibilidad y riesgo de peleas entre los miembros de la familia, tensiones y estrés.

De la misma forma, si bien la pandemia no causó los casos de abusos y violencia, sí los agudizó a causa de esta convivencia y a veces del hacinamiento forzado; todo ello afectó de forma marcada tanto el desarrollo académico como el emocional y psicoafectivo de los jóvenes que los padecieron.

SEGUNDA PARTE

Las escuelas en la Ciudad de Puebla

Las escuelas en la Ciudad de Puebla

Deserción escolar latente en las trayectorias escolares

Como se ha sostenido en este trabajo, el impacto de la pandemia en la vida y formación de niños, niñas y adolescentes marcó un registro sin precedente por las transformaciones a sus rutinas familiares y escolares en un periodo amplio de riesgos e incertidumbre. UNICEF (2021) refiere que, a nivel mundial, la pandemia por Covid-19 repercutió de manera negativa en el desarrollo y aprendizaje de 25.4 millones de alumnos de educación básica. Sin embargo, esto no fue de la misma manera para todas y todos debido a que las experiencias vividas fueron diversas, según el país de residencia, el origen social, la etnia y el género, lo que generó desigualdades marcadas entre países y al interior de las naciones en los diversos grupos sociales, ya que los sectores más vulnerados tuvieron dificultades para integrarse a las actividades escolares a distancia, su asistencia fue intermitente y, en algunos casos, hubo ausentismo prolongado.

Todo ello se sumó a las complicaciones que tuvieron sus docentes para transitar a otras formas de enseñanza, lo que constituyó un reto que enfrentaron los sistemas educativos de los países menos desarrollados para cumplir con el derecho a la educación de calidad a corto y mediano plazo. Incluso, como refiere Puiggrós (2020), la respuesta de estos sistemas educativos mostró las condiciones en que éstos operaban de forma previa a la pandemia, y que les dificultó hacer frente a esta emergencia sanitaria y pospandemia para reorganizar las actividades educativas a partir de la experiencia vivida y los retos que se les presentaron.

“Como resultado de la pandemia, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos sufrirán brechas de aprendizajes acumuladas de 2.5 años en comparación con el rendimiento escolar de sus pares en los quintiles más altos” (Martínez y López, 2022, p.15), con ello, sus trayectorias escolares se verán afectadas de múltiples formas.

Desde las políticas públicas de los sistemas educativos a nivel global, “el Covid-19 ha implicado un enorme desafío, pero el reto ha sido aún mayor para América Latina y el Caribe (ALC), ya que la gran mayoría de los países de la región no cuenta con la infraestructura ni con los recursos necesarios para adaptarse rápidamente a un nuevo modelo de educación a distancia” (Almeyda *et al.*, 2022, p. 77), y éste fue el caso del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Lo anterior se ve reflejado en los datos del INEGI (2020), que refieren que 5.2 millones de niños y jóvenes entre tres y 29 años de edad en México, no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 y, aunque de manera paulatina, la mayoría de ellos retornaron a la escuela, el ausentismo tiene repercusiones en sus trayectorias escolares, sin olvidar los casos extremos de quienes ya no regresaron y que no aparecen en los datos de deserción porque concluyeron un nivel escolar, pero no

se inscribieron al siguiente, cuestión que no se reporta como deserción, ya que la institución debió recibirlos.

Como podemos observar, la pandemia por Covid 19 mostró lo endeble de las instituciones del Estado y de su capacidad para crear y operar políticas públicas que respondieran, desde sus condiciones sociohistóricas, a las circunstancias que enfretaban. En el caso de México, la SEP delineó normas nacionales que dieron rumbo a las escuelas. Lo novedoso fue el uso pedagógico-administrativo de las herramientas digitales como medios fundamentales para sostener la estructura escolar, todo ello con evidentes tensiones y contradicciones.

Ante este contexto de coyuntura, nos interesó conocer las condiciones educativas en que niñas, niños y adolescentes se relacionaron con la escuela (conexión-desconexión, retorno-abandono escolar y reinserción), aspectos que los estudiantes vivieron en las prácticas educativas instaladas y las repercusiones a corto y mediano plazo. Para ello realizamos trabajo de campo en dos escuelas primarias en el estado de Puebla. Ambas instituciones educativas están ubicadas en sectores populares de la ciudad y reciben a estudiantes de bajos recursos económicos.

El supuesto que sostiene este trabajo en el caso de las escuelas de Puebla, es que las condiciones socioeducativas y económicas desfavorables de algunos estudiantes muestran que se encuentra latente la deserción escolar en esa población estudiantil, ya que si bien la tendencia fue que la mayoría de ellos retornaron a las clases, sobre todo a inicio del ciclo escolar 2022-2023, las condiciones adversas producto de la pandemia se mantienen y pueden, a mediano plazo, truncar sus trayectorias escolares y con ello desgranar el sistema educativo (Puiggrós, 1998) y sumarse al contingente que abandonó la escuela con la causa directa o indirecta de la pandemia.

Retomando el rumbo de la escolarización en tiempos de pandemia y pospandemia, encontramos que la SEP, al comparecer en la Cámara de diputados, refirió que tras la pandemia por Covid 19 se ha recuperado 99% de la matrícula escolar (Ortega, 2022, pp. 17, 11), y en el caso de las dos escuelas en que realizamos el trabajo de campo, fue de 98% (cifras cercanas e incluso podemos entender la diferencia porque las escuelas marginadas tienen mayor deserción, como es el caso de las instituciones educativas de este estudio).

Estos datos muestran una importante reinserción escolar, no obstante, cabe cuestionarnos en qué condiciones y reconocer que esto no garantiza que las niñas, niños y adolescentes se mantengan estudiando, porque sabemos que los procesos educativos son de larga data, y las consecuencias de la pandemia pueden, más adelante, ser causas de deserción escolar. Por ello, vamos a identificar las condiciones educativas de los estudiantes de las dos escuelas, reconociendo las condiciones que hacen que éstos acumulen desventajas en su formación, con la latencia de la deserción escolar a mediano plazo.

En relación con la descripción metodológica en la realización del caso referente a las escuelas de Puebla, ésta tuvo concordancia con el caso de la Ciudad de México. Trabajamos desde el enfoque cualitativo con el interés de “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 2015, p. 16) y

recuperar “los elementos clave de la realidad estudiada, su lógica y reglas implícitas y explícitas” (Sautu, 2005, p. 38).

Empleamos como método el estudio de caso, ya que permite “investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real” (Yin, 1994, p. 9), “focalizado una situación... con un alto contenido descriptivo que permite mostrar las complejidades del mismo” (Sautu, 2005, p. 42).

En este trabajo nos abocamos a dos escuelas: la primaria, Emiliano Zapata, perteneciente a educación indígena y la segunda, la primaria Joaquín Colombres, de sostenimiento estatal. En estas instituciones realizamos entrevistas a profundidad a los 18 profesores de la primera escuela y a los 12 profesores de la segunda; así también a los directores de ambas escuelas. Además, aplicamos un cuestionario con preguntas abiertas a sesenta estudiantes de ambas escuelas (30 de cada una).

En el siguiente apartado presentamos los resultados, agrupados en tres aspectos institucionales que, consideramos, generan abandono escolar: administrativo, pedagógico y el relacionado con la infraestructura escolar (específicamente la tecnología digital). Consideramos que los tres se articulan a otros de carácter externo, que van a complejizar, aún más, la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Los contextos como registros que condicionan los procesos educativos

En este apartado describimos los dos sitios en los que trabajamos para ubicar las condiciones sociales, educativas y económicas en que están inscritas las dos escuelas. Iniciamos con la colonia San José los Cerritos y la escuela primaria Emiliano Zapata, que se sitúa en dicha demarcación; posteriormente presentamos las características de la colonia Aquiles Serdán y de la escuela primaria Joaquín Colombres que allí se ubica.

La escuela Emiliano Zapata, la de la Central de Abastos

La primaria Emiliano Zapata se ubica en San José Los Cerritos, perteneciente a la Junta Auxiliar de San Pablo Xochimehuacan, ubicada en la zona norponiente de la ciudad de Puebla. Limita al norte con el municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala. Este asentamiento se ubica en una zona periurbana³ que fue habitándose al lado de una barranca. En San José Los Cerritos viven alrededor de 7 700 personas en 1 820 hogares y la escolaridad promedio de la población es de ocho años.

Una característica de la colonia es que se encuentra habitada por familias migrantes indígenas procedentes de la Sierra Norte de Puebla, Sierra Negra, y de

³ “Lo periurbano puede manifestarse territorialmente, en el caso de las grandes ciudades y conglomerados urbanos, en la conformación de coronas o espacios periféricos concéntricos entre los que permanecen intersticios rurales... los espacios periurbanos presentan dinámicas complejas y conflictivas ante los cambios sociales, económicos y culturales que ocurren en los asentamientos rurales, al integrarse a la ciudad” (Calderón y Soto, 2014, p. 126).

estados como Tlaxcala, Oaxaca, Chiapas e Hidalgo. En la colonia viven familias de diversas etnias, entre ellas nahuas, mazatecos, totonacos, tzeltales y mestizos.

Cerca de la colonia se encuentra la Central de abastos, importante área de ventas y distribución de mercancías que abastece al municipio de Puebla y a municipios aledaños tanto de la entidad como de Tlaxcala. Este lugar es un espacio en el que, desde la madrugada, se lleva a cabo trabajo formal e informal, lo que lo convierte en un polo de atracción laboral para adultos, jóvenes e incluso para adolescentes e infantes. En esta zona también se encuentran diversas empresas.

Las fuentes de trabajo de los pobladores de San José se encuentra en las fábricas, en la Central de abastos (como diableros o comerciantes) y algunas personas se dedican al pequeño comercio. Respecto a los nichos laborales de los padres de familia de la escuela Emiliano Zapata, encontramos que la mayoría se emplean en la Central de abastos como diableros y ayudantes en los locales, otros son comerciantes, obreros o tienen algún oficio (albañiles, herreros, plomeros, etc.); en general, sus empleos se caracterizan por ser precarios, informales o inestables.

Respecto a la escuela, ésta posee 18 aulas, sala de cómputo, comedor comunitario y una biblioteca donde se ubica la dirección. En el turno matutino la planta docente está conformada por la directora, 18 maestros de grupo, un maestro de educación física, una maestra de cómputo, un administrativo y una psicóloga de la USAER, esta última únicamente asiste dos veces por semana.

La escuela cuenta con el programa Desayunos calientes, patrocinado por el DIF municipal. Dicha institución otorga capacitación, vigila la operación del programa y ofrece una despensa de no perecederos, mientras que la escuela habilita el comedor y los padres se organizan para comprar los alimentos perecederos, el gas y elaborar los alimentos. Este programa permite que los estudiantes se alimenten nutritivamente mediante el aporte de diez pesos.

En cuanto a la asistencia y la deserción, tenemos que el número de alumnos inscritos en la escuela a inicio del ciclo escolar 2021-2022 fue de 646 y, en enero de 2022, cuando los estudiantes debieron regresar a clases de manera presencial (sólo dos días a la semana), se redujo la matrícula a 634. De los 12 estudiantes que dejaron de asistir, seis se dieron de baja y los otros seis no fueron localizados.

Frente a los postulados constitucionales que norman la educación obligatoria hasta bachillerato (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022), y los esfuerzos de las escuelas para que las niñas, niños y adolescentes se mantengan estudiando, la Central de abastos de la zona representa un espacio laboral complejo. Por un lado, permite la subsistencia de las familias, pues los adultos fácilmente acceden a un empleo formal o informal, sin tener una certificación o experiencia de por medio, lo que les permite condiciones aceptables para que sus hijos e hijas asistan a la escuela; pero por otro lado es un espacio que recluta a los sujetos a temprana edad truncando, en los casos de mayor marginación, las trayectorias escolares, sobre todo en momentos de crisis socioeconómica o de salud. Al respecto, dice la directora de la escuela Emiliano Zapata:

Los niños que abandonaron la escuela, los que iban a cursar 5° y 6° ya no regresan, ya no terminaron la primaria, ni van a terminar, ya están trabajando en la Central de abastos. De nada sirven los esfuerzos que hacemos para que se mantengan estudiando. Los más grandes son más susceptibles de desertar, si los padres se los llevaron a trabajar, ya se quedaron allí.

Esto contraviene el derecho a la educación, al limitar la permanencia en la escuela de estas niñas, niños y adolescentes, lo que trunca su formación y las posibilidades de contar con los conocimientos y habilidades necesarias, ya que la institución educativa tiene una función social importante por ser un espacio construido para que los estudiantes se formen, ya que ofrece “tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes ...espacio para abandonar el entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (Masschelein y Simons, 2005, p. 3). Ese tiempo dedicado a la escuela posibilita a niñas, niños y adolescentes desvincularse por un tiempo de las rutinas y les enseña a entender, estar y apropiarse del mundo a partir de conocimientos y discursos que conforman el currículum. Por ello, en el caso de quienes abandonan la escuela, ese tiempo libre indispensable para la construcción de sujeto (según las más altas expectativas sociales), se ve cancelado.

La escuela Joaquín Colombres, donde siempre hay altas y bajas de estudiantes

Sobre la escuela primaria Joaquín Colombres, ésta se ubica en la Colonia Aquiles Serdán, al noreste de la ciudad de Puebla, rumbo a Cholula. La colonia se fundó en la periferia de la ciudad y formó parte por mucho tiempo de la zona periurbana, donde se estableció gente de varias partes del estado y de entidades aledañas, incluso, en la colonia existen lugares que congregan a paisanos de la misma región, tanto residentes como recién llegados, un ejemplo es la comunidad oaxaqueña que allí habita.

Por su parte, el párroco de la iglesia, quien pertenecía a la Pastoral de la Movilidad Humana, por años apoyó a las familias migrantes (tanto nacionales como internacionales) para establecerse de forma permanente o breve en la colonia. Esto nos permite entender que algunos padres de los estudiantes de la escuela (44%), son originarios de otros municipios de la entidad y de estados como Tlaxcala, Oaxaca, Morelos y Chiapas, y que se den de manera constante altas y bajas de estudiantes durante el ciclo escolar. Respecto a la población censada, encontramos que en la colonia habitan 8 300 personas en 2 190 hogares y que el promedio de escolaridad es de 11 años.

En la actualidad, la colonia forma parte de la mancha urbana y cuenta con todo tipo de servicios. Los trabajos de los habitantes son diversos debido a que se emplean en empresas de la ciudad, lo mismo que en negocios e incluso en actividades informales. Respecto a los empleos de los padres de familia de la escuela, identificamos que, debido a que a la institución asisten familias de bajos recursos

económicos,⁴ 42% de ellos se dedican a las actividades informales (en las que en ocasiones colaboran los hijos mayores), 31% trabajan en la construcción, 19% se emplean en los servicios y 8% se dedican a otros empleos.

La escuela cuenta con aulas, biblioteca, salón de USAER y dirección. En ella laboran trece maestros, el director, un profesor de educación física y una psicóloga de USAER.

La institución escolar tuvo el programa Escuela de tiempo completo (jornada ampliada) y el programa Esperanza Azteca (para la creación de una orquesta infantil) patrocinada por la fundación del mismo nombre. Actualmente les retiraron ambos programas, a pesar de que una característica de los derechos en general es su progresión, por lo que antes de eliminar esos beneficios, debieron lograrse más apoyos; no obstante, las condiciones de pandemia obstaculizaron el desarrollo de esas actividades, y se limitaron los recursos económicos en las instituciones y empresas que brindaban esos servicios.

Un rasgo característico de esta institución escolar es que de manera constante las niñas, niños y adolescentes se inscriben durante el ciclo escolar, ya sea porque llegan familias a vivir a la colonia debido al flujo migratorio existente entre este asentamiento poblacional y algunas comunidades rurales de la Sierra norte de Puebla y Oaxaca, o porque la SEP del estado canaliza a los estudiantes que solicitan un espacio educativo hacia esta escuela, que se reconoce administrativamente como una institución escolar que recibe niños migrantes (nacionales e internacionales) durante todo el ciclo escolar.

En la escuela también se observa el fenómeno contrario, bajas de estudiantes o abandono escolar, producto de que las familias se mueven de la colonia hacia otros lugares en busca de mejores condiciones de vida o retornan a sus lugares de origen de forma temporal. Con ello, los profesores ven alterados los procesos educativos que planean para el ciclo lectivo y el ausentismo escolar no permite que las y los estudiantes adquieran los logros educativos requeridos.

Actualmente la matrícula escolar de la institución es de 384 alumnos. En relación con la asistencia y la deserción, encontramos que en el ciclo escolar 2020-2021, cuando se trabajó a distancia (por plataformas digitales), se reportó que 185 estudiantes siempre se conectaron, 55 fueron intermitentes (ocasionalmente se conectaban) y 23 nunca se conectaron. Al regreso a clase de esos 23 estudiantes, 11 no regresaron, tres de ellos se dieron de baja y ocho dejaron la escuela sin dar aviso. Hasta el momento de la investigación tres más desertaron, pero aún no se reportan estas últimas bajas de manera oficial.

Ambas escuelas vivieron la coyuntura originada por la pandemia que ocasionó cambios sustantivos en las actividades sociales y económicas. La acción implementada por el Estado de cerrar las instalaciones escolares, con el discurso de la

⁴ Observamos una estratificación educativa, debido a que en la zona hay otras escuelas a las que asisten estudiantes de mejor nivel económico que los alumnos de la escuela Joaquín Colombres. De esta manera, se nota cómo los estudiantes se inscriben a las escuelas donde asisten sus pares con similares recursos económicos, esto muestra un aspecto de la desigualdad estudiado por Tapia y Valenti (2016).

implementación del confinamiento voluntario como medida necesaria para controlar la propagación de la pandemia, representó una limitante sin precedente en las actividades educativas y el uso de las herramientas digitales constituyó una forma de reactivar las escuelas, por ello nos parece importante reconocer el uso de la tecnología en los procesos escolares.

Ambas escuelas implementaron cursos en línea, sin embargo, pocos estudiantes se conectaron de manera sistemática. En ese proceso, la asistencia fue diversa: hubo los que se conectaban y enviaban tareas de manera regular, los intermitentes y los que dejaron de asistir; con ello se advirtió una brecha digital, frente a quienes en otras instituciones se mantuvieron conectados desde diversas plataformas, recursos que los mantuvieron trabajando los contenidos escolares estipulados en el currículum (Casanova, 2020; Insaurralde, 2020; Puiggrós, 2020).

Por ello los profesores optaron por trabajar con cuadernillos y actividades enviadas a través *WhatsApp* y, de esta manera, la tecnología digital se mantuvo como una herramienta para los procesos escolares.

Antes de las vacaciones de Semana Santa de 2022, las escuelas estuvieron trabajando de manera presencial (la mitad de los estudiantes iban los lunes y miércoles y la otra mitad martes y jueves. El viernes dedicaban el día a los alumnos que necesitaban mayor apoyo escolar) y, a partir del 25 de abril, todos los estudiantes asisten de lunes a viernes.

Estas escuelas estuvieron en proceso de recuperar a sus estudiantes. Algunos se dieron de baja para darse de alta en otras escuelas. Ellos no han desertado del sistema educativo, pero quienes no han regresado y tampoco pidieron su baja, es muy probable que hayan abandonado la escuela, sobre todo, los alumnos de los grados superiores. En la escuela Emiliano Zapata los maestros refieren que, al ir a buscar a sus estudiantes o de manera circunstancial, los encuentran trabajando en la Central de abastos.

Respecto a las becas escolares, que pueden ser un factor de retención, encontramos que en el ciclo escolar 2021-2022 sólo 10% de las y los estudiantes de ambas escuelas contaban con la beca Benito Juárez, sin embargo, en el ciclo anterior (2020-2021) se la habían otorgaron a 70% de las y los estudiantes de la escuela Joaquín Colombres y, posteriormente, se disminuyó a 10%. Y la beca que otorga la SEP estatal por promedio, en la escuela Joaquín Colombres dieron cinco, y en la Emiliano Zapata este año la cancelaron, a pesar de que el pasado se la habían otorgado a ocho estudiantes. Eliminar el otorgamiento de becas, sean de origen federal o estatal, también atenta contra la progresión del derecho a la educación.

Las propuestas gubernamentales sobre retención de los estudiantes en la escuela muestran cierto interés en atender el contexto, como es el caso de becas o programas; sin embargo no han tenido impacto, primero, porque no se instalan de forma suficiente, definitiva y progresiva y, después, como refiere Van Dijk (2012), porque tratan de resolver el problema mediante los mecanismos que lo provocaron, debido a que se enfocan a integrar a los estudiantes a las normas escolares, en las que ellos no encajan por sus condiciones de vida. Por ello la necesidad de pensar desde las

escuelas la filiación de sus estudiantes a partir del sentido que dan a la escuela, y de que la institución se adapte a las necesidades de éstos (Tomasevski, 1999).

Pese a lo anterior, la mayoría de los estudiantes regresó a las escuelas, no obstante, los que han dejado de asistir o concluyeron la primaria y no se inscribieron a la secundaria, constituyen el contingente silencioso al que la escuela abandonó⁵ (cfr. Urrutia y Frausto, 2015).

Condiciones institucionales que generan exclusión escolar entre las niñas, niños y adolescentes

Una vez planteadas las condiciones existentes en ambos contextos sociales y escolares, y tomando en cuenta todo lo que implica pensar la educación en tiempos de pandemia y de retorno a las escuelas, presentamos los datos que recabamos haciendo mención de que fue muy importante comprender, a partir del diálogo con niñas, niños y adolescentes, con las y los profesores de ambas escuelas de este estudio, cuáles son los determinantes generados en la estructura institucional que implican dejarla a corto o mediano plazo, así como reconocer las condiciones de sobredeterminación, es decir, desde una lógica relacional (Daín, 2010) y, si es posible en este parteaguas, pensar otra escuela donde quepan todos.

Los datos recabados nos muestran tres condiciones de la escuela que influyen en la deserción de los estudiantes: el administrativo, el pedagógico y el relacionado con la infraestructura (incluyendo la tecnología digital) que a continuación desarrollamos.

Normas, comunicados y lineamientos administrativos: “hay que retener a los estudiantes”

Mediante lineamientos y comunicados expedidos a nivel federal y estatal, así como oficios girados por las supervisiones escolares y jefaturas de sector, los colectivos docentes de las escuelas acataron las actividades educativas determinadas por la SEP a partir del trabajo a distancia. Un aspecto relevante fue la insistencia de las autoridades educativas en que los docentes no perdieran el contacto con sus estudiantes. Para ello, les solicitaron, de manera permanente reportes sobre la asistencia de las y los estudiantes, que señalaran las causas del ausentismo y las acciones que realizaban para que los alumnos se reincorporaran a las actividades académicas. Y, ante los diversos tipos de presencia del estudiantado, la SEP categorizó a los estudiantes como permanentes, intermitentes o ausentes.

Para el ciclo escolar 2020-2021, “tres millones de estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) no estuvieron inscritos en la escuela, 1.3 millones por motivos de Covid-19 y 1.6 millones por falta de recursos económicos”. (INEGI, 2020, p. 13). Sin embargo, los estudiantes de 6 a 12 años

⁵ Urrutia y Frausto (2015) hacen visible que el abandono escolar también debe advertirse en los estudiantes que concluyen un nivel educativo, pero no se inscriben al siguiente.

(edad correspondiente al nivel primaria) fue la proporción más alta de inscritos en ese ciclo escolar con el 97.6% (INEGI, 2020).

La deserción en primaria fue de 2.4%, lo que implicó que ese porcentaje de niños, niñas y adolescentes vieran cancelado su derecho a la educación a temprana edad. Éste es el caso más preocupante, porque las autoridades mostraron ese porcentaje como un logro (al ser una cifra baja), y con ello esos estudiantes fueron datos que representaron un porcentaje mínimo de deserción, sin identificar que cada uno merecía, al igual que los demás, seguir su trayectoria académica. Ellos tienen historias de vida que muestran las condiciones de inequidad existentes, como lo demuestran el testimonio de estos maestros:

Busqué a David, de 11 años, en la Central de abastos, porque no tenía comunicación con él y le llevaba el cuadernillo, se lo entregué en el puesto. Estaba contento porque lo fui a buscar, pero su mamá me dijo “gracias, maestra, por preocuparse, pero la verdad esto ya es vida para mi hijo, él ya va a dedicarse al trabajo”. El niño ya andaba con su mandil de mezclilla y con un diablito.

Fuimos a casa de Óscar con la directora para tratar de que regresara a la escuela y el niño estaba solo ahí, con la hermanita de un año, cuidándola. Nos dijo que sus papás llegaban hasta las diez de la noche. Mientras él, de apenas 11 años, se encontraba a cargo de su hermanita; en la situación en la que estaba, parecía tristemente que la escuela allí no tenía cabida.

Por otro lado, quienes se mantuvieron inscritos, tuvieron una diversidad de formas de vincularse a la escuela, desde los asiduos a ella, por contar con las condiciones necesarias para mantener un contacto permanente vía medios, hasta quienes asistieron de manera irregular o eventual por carecer de las condiciones mínimas (tiempo y apoyo de los padres y acceso digital). Por ello, los logros educativos fueron diferentes, y el riesgo de abandonar la escuela es latente entre quienes tuvieron un contacto mínimo con la institución escolar a partir de los parámetros exigidos. Dice la directora de la escuela Emiliano Zapata:

Ya no hay intermitentes. En la escuela se les comunicó a los padres que a partir de enero [de 2022] todo era ya presencial y que todos los niños tenían que asistir a clases; eso parece que costó trabajo entender, ya se habían acostumbrado a sólo enviar tareas, pero teníamos que volver al ritmo de antes, eso nos permite estar más al tanto de los estudiantes, sobre todo con quienes tuvimos poco contacto y son los más atrasados.

En el aspecto administrativo varios factores dificultaron la permanencia de los estudiantes en la escuela, a pesar de que las normas de control escolar a nivel nacional refieren que las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno deben

implementar medidas tendientes a establecer condiciones de equidad, que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de los alumnos, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y tránsito en los servicios educativos, sin discriminación (SEP, 2019, p. 4).

Las dificultades fueron diversas, a pesar del interés de las autoridades educativas por mantener a los alumnos inscritos o reincorporarlos a la escuela. Por ejemplo, a alumnos de preescolar cuyos padres no los inscribieron en el ciclo escolar 2021-2022 a tercero, cuando intentaron preinscribirlos por Internet a primaria por haber cumplido seis años, la plataforma de matrícula de la SEP reconocía que esos estudiantes no habían concluido el preescolar y no permitió el registro. En la primaria tampoco los podían inscribir porque el directivo tenía que acceder al mismo sistema que los bloqueaba; por ello les informaron que tenían que inscribirlos en las coordinaciones regionales de la SEP, lo que representó una traba administrativa.

Otro factor lo representa la evaluación que, a pesar de ser un componente académico, tuvo un fuerte soporte administrativo, ya que la SEP, en el acuerdo 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023, planteó como medidas importantes para que las niñas, niños y adolescentes continuaran con su trayectoria académica, no tomar como determinante para permanecer inscritos 80% de asistencia (que estipula la norma) y tampoco se permitió reprobar a los estudiantes, señalando que “en todos los casos en que se asiente una calificación numérica en la boleta de evaluación de las y los estudiantes de educación primaria y secundaria, la calificación que deberá registrarse no podrá ser inferior a 6” (SEP, 2022, s/p) y esto tuvo diferentes interpretaciones, como comentan unos profesores de la escuela Emiliano Zapata:

Yo tuve como cuatro niños que ni se conectaron, ni respondían los mensajes y tampoco enviaban las evidencias, a esos niños se les tuvo que pasar porque así nos lo indicó la SEP.

El año pasado tuve 6º y la directora me dijo, “mira, apoya a esos alumnos, pásalos aunque no hayan entregado las tareas, mejor que tengan su certificado de primaria, ya están de salida y lo más seguro es que no sigan estudiando”.

Estos casos pudieron considerarse como deserción escolar, sin embargo, administrativamente aparecieron como alumnos vigentes y fueron evaluados a partir de las interpretaciones normativas y las consideraciones que tuvo el colectivo docente, pero no se les apoyó en sus procesos de construcción de conocimientos.

Las medidas administrativas permiten la inclusión, sin embargo, está latente la exclusión porque estas niñas, niños y adolescentes no deben esforzarse más para lograr el desempeño esperado para el nivel escolar que cursarán y tal vez sientan que no podrán adquirir con rapidez los conocimientos requeridos por falta de contacto con la escuela y se alejen de ella ante las dificultades que representa

“nivelarse”, como sucedió con 0.7% de quienes dejaron de estudiar la primaria en el ciclo escolar 2020-2021, al señalar que lo hicieron “porque no les gustó estudiar” (INEGI, 2020, p. 16), seguramente ante la ruptura de su relación con la institución educativa.

Otro aspecto es la extraedad. Normativamente se considera así cuando las niñas, niños y adolescentes cursan o pretenden cursar un grado escolar de educación primaria con dos o más grados de atraso. Esto se dio, por ejemplo, cuando algunos estudiantes no se inscribieron los dos años que duró la pandemia por Covid 19; o en quienes, antes de la pandemia, habían perdido un año escolar y durante la misma otro.

La SEP refiere que “la extraedad no únicamente tiene que ver con la eficacia o eficiencia del sistema, sino que también es un asunto de equidad” (SEP, 2011, p. 7), por lo que se han creado criterios y orientaciones para apoyar a los estudiantes que se encuentren en esas condiciones, a acceder al grado que les corresponde, de manera que en las escuelas se debe:

Ubicar a los alumnos en extraedad en el grado superior del ciclo inmediato en que se encuentren o según su edad (2º, 4º o 6º); asimismo, al inicio del ciclo escolar se les realizará una evaluación diagnóstica con su respectivo informe de seguimiento, que permita identificar los apoyos específicos que requieran (SEP, 2011, p. 49).

En esta situación están tres alumnos de ocho años que ingresaron por primera vez a la escuela Emiliano Zapata en el ciclo escolar 2022-2023. Ellos deben cursar 2º. No obstante, también hay casos como el de un estudiante de la institución Joaquín Colombres, quien en el momento de la pandemia cursaba el tercer año, pero ya era un alumno considerado por la normativa como extraedad; la familia de este alumno regresó a su comunidad de origen y, por falta de recursos, no se conectó, ni regresó para el ciclo escolar 2021-2022 a cursar el 4º. Fue hasta el curso escolar 2022-2023 cuando su familia migró nuevamente a la ciudad de Puebla y lo inscribió a la escuela.

Para su ubicación le aplicaron un examen y, a pesar de haber aprobado con la mínima calificación para ingresar a 5º, por la interpretación de la normatividad, tuvo que ser ubicado en 4º (porque se inscribe a estos estudiantes sólo en grados pares, y 5º es impar). Esto perjudicó al alumno quien tendrá que cursar hasta 2023-2024, 5º y 6º.

Lo anterior puede ocasionar que el alumno se sienta incómodo por convivir con compañeros más pequeños que él y, por otro lado, recibirá los dos últimos años de educación primaria en corto tiempo, lo que no garantiza que logre las habilidades y conocimientos básicos para acceder y mantenerse en la secundaria.

Como podemos observar en este apartado, las pautas administrativas norman los procesos de acceso, permanencia y egreso escolar, tomando en cuenta el interés superior de las niñas, niños y adolescentes; no obstante, su implementación generalizada en ocasiones dificulta, excluye o limita el ingreso y continuidad educativa

de estos estudiantes, sobre todo cuando no se crean las condiciones para mantener el contacto pedagógico con ellos y se opta por apoyarlos mediante la certificación.

Condición pedagógica: “poco aprendí en la escuela”

La pandemia por Covid 19 mostró las condiciones en que se encontraban los sistemas educativos y alteró las rutinas escolares instaladas, lo que incrementó la brecha educativa en detrimento de los sectores sociales más desprotegidos, que tienden a ser potenciales desertores al incrementarse sus desventajas dentro de la estructura escolar. Y si bien las medidas implementadas por la SEP permitieron a las y los estudiantes en situación de desventaja educativa mantenerse en la escuela, éstas generaron una inclusión desigual porque niñas, niños y adolescentes se encuentran en ella, pero segregados (Saravi, 2015), al no haber contado con las condiciones básicas para realizar todas las actividades escolares que les permitieran construir los conocimientos estipulados en el currículum.

“Los niños con rezago que anteriormente teníamos, recargaron lo mismo, con o sin pandemia eran niños que han sido descuidados” (profesora 1º B. E. Z). En la pandemia esto fue más notorio porque los profesores necesitaron mayor apoyo de las madres, padres o de otro miembro de la familia en el trabajo con las y los estudiantes.

Los tutores debieron facilitar a los estudiantes los soportes tecnológicos, estar al tanto de la conexión respecto al horario y uso de los implementos tecnológicos (incluso permanecer con los más pequeños en las clases virtuales), en la realización de las fichas, en el envío constante de evidencias y tareas, además de atender las indicaciones de las y los docentes porque el trabajo se enfocó sobre todo en seguir instrucciones.

E incluso fue necesario que los tutores tomaran el papel de enseñantes: “nosotros primero tratamos de enseñar a las madres de familia, a los familiares, fue cuando empezamos a tener contacto con el tío, la abuelita, la prima, quien fuera el adulto que apoyara al alumno en ese momento” (profesora de 3ºB. E. Z).

En este proceso, las y los docentes tuvieron que reestructurar su trabajo a partir del diseño de tareas formales apropiadas a las circunstancias, es decir, actividades que “institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum ... en las que se entrecruza la actividad del profesor y de los alumnos” (Saravi, 2015, p. 249), esto en condiciones de contingencia, adecuándose a la situación de pandemia y empleando recursos tecnológicos para llevar a cabo los procesos pedagógicos.

Y al reconocer que en las tareas formales se expresa la práctica educativa y que su importancia radica en la calidad de la experiencia propuesta a través de los recursos pedagógicos empleados, podemos advertir que el vínculo pedagógico fue más allá de la adquisición de conocimientos; también fue relevante sostener el imaginario escolar, así como el sentido de la interacción entre los estudiantes, las y los docentes y los padres y madres de familia. Fue, entonces, interesante el

trabajo socioemocional, la enseñanza del cuidado de la salud, junto a las actividades de comprensión lectora, resolución de problemas, etc.; sin embargo, cabe identificar de qué manera se experimentaron esos procesos educativos en un estudiantado diverso, pensando sobre todo en quienes tuvieron dificultades para acceder a los recursos con los que se realizó el trabajo escolar.

Para las y los docentes la atención educativa representó un reto, tuvieron que reorganizar su forma de trabajo, en ambas escuelas lo hicieron de manera colegiada y planearon sus actividades por grados académicos, iniciaron con aprender a usar la tecnología para dar clases, reunirse en colegiado, dosificar los contenidos de enseñanza en estos medios y diseñar tanto las sesiones como las fichas.

Los profesores de la escuela Emiliano Zapata, además de trabajar de forma colegiada, tuvieron un apoyo importante de la docente de medios digitales, porque ella les enseñó a trabajar con varios programas y a dosificar los contenidos. Además, implementaron el trabajo por proyectos.

Los docentes programaron clases en línea, pero por las condiciones de conexión sólo trabajaban una o dos veces por semana durante 45 minutos con los estudiantes (debido al costo del Internet, que mayoritariamente se hizo por celular y porque el dispositivo que se tenía en casa era utilizado también por los hermanos). Muy pocos estudiantes se conectaron de manera permanente y el acceso fue en promedio menor a 50% entre estudiantes que se conectaron de manera permanente y quienes lo hicieron de manera intermitente.

El trabajo central se realizó a partir de los ficheros diseñados de forma digital que contenían la tarea escolar y que en la escuela Emiliano Zapata se realizaron a partir de proyectos empleando vínculos y actividades donde se presentaban actividades, ideas fundamentales a considerar por los estudiantes, vínculos interactivos y evaluaciones a partir del empleo de diferentes programas. Éstos se mandaban por *WhatsApp*. Y para quienes no contaban con ese recurso, se imprimieron los ficheros y con ello se limitó el acceso a los vínculos que eran recursos pedagógicos atractivos para las y los estudiantes, lo que generó diferencias en la forma en que se interpeló a los estudiantes.

No tener garantizado el derecho a la conectividad digital permeó de manera importante en el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes desfavorecidos económicamente, porque éstos no tuvieron acceso en igualdad de condiciones al principal recurso empleado para las actividades escolares; por ello el trabajo profesional y creativo de las y los docentes no tuvo los resultados esperados. En el caso de la escuela Emiliano Zapata, a pesar de trabajar conocimientos situados, dosificar el currículum, emplear como estrategia pedagógica los proyectos, el recurso tecnológico que no fue accesible para todos mantuvo efectos precarios, como lo afirma una profesora:

Si había un rezago de un ciclo escolar antes de la pandemia, según las evaluaciones externas, ahorita creo que tenemos de dos años, porque nosotros que tenemos 3º, los estudiantes cursaron la mitad de 1º de manera presencial, la otra mitad a distancia, 2º a distancia, todo

esto originó problemas hasta con el trazo de las letras y con la comprensión lectora. Estamos trabajando en este ciclo escolar prácticamente actividades de 1º, 2º y 3º. La verdad, son pocos los estudiantes que lograron los conocimientos básicos para 3º.

“En muchos niños hubo retroceso y estancamiento” (profesor de 4ºB E. Z). Por su parte, los niños que no lograron mantenerse conectados refieren, por ejemplo:

Un carro venía a dejar las hojas a mi casa y la maestra mandaba mensajes en el celular de mi mamá. Así aprendí a dibujar animales, hacer los números y las vocales.

Había clase en línea, pero no entré porque dejaban mucha tarea y por *WhatsApp* mandaban otras actividades, era opcional y como no teníamos datos, pues, no entraba. Pedían videos, hacer un experimento, una obra de teatro... Yo siento que con los cuadernillos no aprendí igual a como estaba aprendiendo en la escuela. [Aprendí] muy poco, hasta se me olvidaron las tablas.

También encontramos comentarios de las y los profesores y de los estudiantes que se mantuvieron en comunicación continua, sobre algunas condiciones que fueron relevantes, como el uso de diversos recursos tecnológicos que antes no empleaban (videos, actividades interactivas, clases virtuales que permitieron la participación de docentes, estudiantes e incluso invitados), la dosificación de contenidos, el desarrollo de la creatividad, el trabajo por proyectos y, en los grados superiores, el trabajo autónomo de algunos estudiantes. Piensan seguir explorando estas experiencias; no obstante, el reto es conseguir que todas y todos los estudiantes construyan los conocimientos que deben adquirir según su grado escolar, pues advierten que debe fortalecerse el desempeño en general.

Al inicio del ciclo escolar 2022-2023, las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica se aplicaron a nivel nacional a estudiantes de 2º de primaria a 3º de secundaria (Mejoredu, 2022). Estas evaluaciones tuvieron una doble correspondencia, una para que la SEP identificara los niveles educativos de los escolares y otra, para que, desde una práctica formativa, los docentes identificaran los niveles de desempeño de sus estudiantes y trabajaran al respecto. En las dos escuelas de este estudio los niveles de desempeño fueron bajos, sobre todo en los grados superiores (4º, 5º y 6º). Es de señalar que en las zonas escolares a las que corresponden estas instituciones educativas, los datos fueron parecidos.

Para concluir el aspecto pedagógico, cabe subrayar que las y los docentes señalaron que las niñas, niños y adolescentes que ya tenían dificultades para adaptarse a las prácticas escolares por falta de apoyo (económico, social, familiar y escolar), fueron quienes en la pandemia no se conectaron; con ello se advierte el incremento de la brecha de desigualdad propiciada por la forma en que operó la escuela (vía medios), que dificultó aún más el acceso a la educación. Además, junto a estos niños se sumaron otros que tampoco contaron con la infraestructura digital en condiciones suficientes y dignas.

Lo anterior mantiene nuestro supuesto sobre la posibilidad de que deserten más adelante, porque en la inclusión desigual se van acumulando desventajas, en este caso, los alumnos tienen desempeños menores a las exigencias que los grados superiores establecen, debido a que se encuentran en las aulas escolares, pero no se han implementado programas especiales para trabajar con ellos de manera integral y siguen sin tener acceso a Internet como recurso pedagógico para la formación de los estudiantes.

Infraestructura digital. “Bendita tecnología, nos permitió el contacto con los estudiantes”

Antes de iniciarse la pandemia por Covid-19, el acceso a la tecnología en las escuelas públicas en México era limitado y su alcance reducido, a pesar de que las herramientas digitales y su conectividad ya se consideraban parte de la infraestructura curricular (Miranda, 2018). Así, cuando en México el uso de la tecnología en educación estaba en ciernes,

los sistemas educativos del mundo desarrollado preparaban nuevos dispositivos... a partir de instrumentos que replantean la IFE [Infraestructura escolar] en el marco de nuevos modelos educativos basados en esquemas de gestión e innovación de conocimiento. [Y] México, sigue atado a compensar los déficits del patrón tradicional de escolarización (Miranda, 2018, p. 49).

Las escuelas de este estudio, por ejemplo, como parte del equipamiento escolar, ya contaban con sala de cómputo, pero las computadoras eran insuficientes y los estudiantes asistían a ellas sólo una vez por semana 45 minutos; también en cada aula se tenía una computadora con cañón para proyectar;⁶ sin embargo, su uso era esporádico. Otro aspecto a considerar, que se vincula con el aprovechamiento del recurso digital fue la capacitación docente en tecnologías digitales. Cabe señalar que ésta fue incipiente, a pesar de que la SEP implementó desde inicios de este siglo diversos programas como *Enciclomedia* y *México Conectado*, entre otros.

Con limitada experiencia en el trabajo académico vía medios, el cierre de las escuelas por la pandemia obligó a que las y los docentes lo emplearan, y que su uso se tornara problemático, sobre todo para quienes tenían mayor edad. Una profesora explica:

Yo, a mis años, la tecnología no, no, no era buena para mí, por eso yo me asusté cuando nos dijeron que así íbamos a trabajar en pandemia, pero me dije: “yo tengo que aprender,

⁶ Sin embargo, la mayoría del equipo se adquirió con la cooperación de padres de familia y como el Estado no se hace cargo de la conectividad en las escuelas, también los tutores de las y los escolares realizan el pago de Internet; lo anterior nos muestra que un aspecto de la infraestructura curricular, como lo es la tecnología digital, no es garantizado por el Estado. Cabe mencionar que, durante la pandemia, se robaron los cañones (proyectores) en la Escuela Emiliano Zapata y los padres de familia deben adquirirlos otra vez.

no me puedo quedar así”, y me tuve que meter a un curso, la maestra Lucy dio un curso de las TIC a nivel sector, entonces yo me conectaba. Curso de *Power Point* para hacer videos, a exportar, hacer los vínculos. Hubo necesidad de ese cambio.

Las y los docentes se capacitaron para emplear la tecnología como vía de enseñanza y se vieron obligados a contar con recursos digitales propios (computadora, celular e Internet). Las y los estudiantes también debieron contar con un recurso digital para no desconectarse de la escuela y ampliar con ello su desigualdad (García Canclini, 2005).

No obstante, el medio empleado mayoritariamente fue el celular (INEGI, 2020) y éste, además de considerarse un dispositivo limitado en funciones y de tener dimensiones inapropiadas para el trabajo académico (pequeño para realizar lectura de textos, resolver ejercicios, redactar, elaborar figuras geométricas, etc.), las familias tuvieron que pagar Internet para su uso académico.

En relación con el empleo de plataformas y clases virtuales para trabajar con las y los estudiantes, menos de la mitad se conectaron y entre ellos pocos lo hicieron de manera permanente. Comentan los profesores:

A las clases se conectaban 16 alumnos, no eran muchos y la mayoría eran intermitentes, algunos niños en una ocasión y otros niños en otra. La clase virtual era de 45 minutos una o dos veces por semana, porque las familias de plano no tenían condiciones para pagar Internet. Y el celular lo ocupaban todos los hijos. Por *WhatsApp* la mayoría entregaba los trabajos.

Nos dimos cuenta de que a la plataforma no accedían muchos niños, no contaban con la parte de la tecnología para conectarse y subir sus trabajos, por eso nos pasamos al *WathsApp* y formamos el grupo. Por ese medio trabajamos más.

La atención fue vía *WhatsApp* 24/7.

Quienes no se conectaron, pues iban cada quince días por sus cuadernillos.

Como podemos observar, en las escuelas de estudio y, en general, en el rumbo que tomaron todos los sistemas educativos a nivel global por la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2, se convirtió en imperativo “el derecho a la virtualidad, su exigencia y ejercicio, poniendo especial énfasis en el derecho a la educación, el cual se ha visto seriamente amenazado por las circunstancias impuestas por la catástrofe” (Contreras, 2021, p. 5). Y es que, sin conectividad, muchas niñas, niños y adolescentes vieron cancelado su derecho pleno a la educación, a pesar de que éste debe estar garantizado por el Estado, al considerarse un derecho social y un derecho habilitante para adquirir otros derechos y con ello lograr el desarrollo humano y social.

Y como refieren Miranda (2018) y Dussel y Trujillo (2018), la innovación curricular a través de la tecnología permite que las y los docentes y los estudiantes

empleen los recursos digitales para su formación de manera exponencial, la conectividad debe ser parte importante de los procesos educativos.

Para las y los docentes, la experiencia que tuvieron en el uso de la tecnología les permitió seguir usándola como recurso educativo dentro y fuera de la escuela, sin embargo, no todos los estudiantes cuentan con dispositivos adecuados para buscar información, ver un video, producir un material, etc., ni con recursos económicos para conectarse. Consideramos, entonces, que si los aprendizajes de las y los docentes en el uso de la tecnología como recurso educativo fue muy importante, debe también ser factible para que todos los estudiantes la usen para construir sus conocimientos.

Y, cuando advertimos que la innovación tecnológica resulta inaccesible para la mayoría de las niñas, niños y adolescentes de estas escuelas, cabe pensar que si bien en México es obligatoria la educación hasta el nivel superior, “las autoridades federales y locales tienen el deber de articular políticas públicas para impulsar la inclusión, permanencia y continuidad de los estudiantes” (Contreras, 2021, p. 28), entre otras cosas, garantizando el derecho a la conectividad educativa de manera amplia, porque el uso tecnológico puede generar desigualdades si no se garantiza su acceso general. De lo contrario, las condiciones en que muchos estudiantes de estas escuelas realizan sus trayectorias académicas son un obstáculo para acceder a nivel superior.

Consideraciones finales en las escuelas de la ciudad de Puebla

Para las y los estudiantes que tienen un limitado capital escolar, la escuela representa el único soporte académico y, en la contingencia sanitaria, a estos estudiantes se les dificultó mantenerse en la escuela por falta de apoyo familiar, por ello, la escuela, que en gran medida sostiene sus trayectorias académicas, debe implementar propuestas de trabajo que les permitan mayores logros educativos en vez de justificar el rezago educativo en la falta de apoyo de los padres.

Las condiciones exógenas que influyen en los procesos educativos de las niñas, niños y adolescentes como el nivel socioeconómico familiar y las actividades laborales de los padres —que permiten, en mayor o menor medida, el apoyo académico a sus hijos— están relacionados a las condiciones endógenas señaladas, y muestran de manera fehaciente que la pandemia por Covid 19 repercutió más en quienes se hallaban en condiciones de mayor vulnerabilidad como lo son 2.4% de quienes dejaron la escuela en el ciclo escolar 2021-2022 y 1% que en el 2022-2023 tampoco estuvo inscrito. A este contingente le siguen los alumnos que pueden desertar más adelante, entre ellos, quienes en tiempos de pandemia asistieron de manera eventual a la escuela, porque sus condiciones (socioeconómicas y familiares) no les permitieron adaptarse a lo programado por la SEP, entre otros aspectos, por la falta de conectividad.

Respecto al tránsito entre un ciclo y otro, es importante referirnos a lo señalado por las docentes de primer año, que sostienen que sus estudiantes no lograron los aprendizajes básicos que debieron adquirir en preescolar y esto también es fehaciente para el ingreso de los estudiantes que concluyeron sexto año y pasaron a secundaria, cuestión que, sin grandes apoyos, deberán resolver sus docentes.

A manera de cierre

- De acuerdo con la revisión de la literatura, se evidenció un gran esfuerzo de los investigadores y organismos internacionales para dar cuenta de la situación en que se encontraban las escuelas y los estudiantes por documentar, en lo inmediato, lo que estaba sucediendo a causa de la pandemia por Covid-19 en el ámbito educativo.
- Esto muestra un quiebre societal a nivel global, regional y local de la función social de la escuela y sus efectos en el cumplimiento del derecho a la educación, que afectó las trayectorias escolares y de vida de las niñas, niños y adolescentes que se vieron obligados a resguardarse en sus hogares y desvincularse de la institución escolar y su función socializadora, donde el encuentro con el otro es fundamental. En ese sentido, el Estado mexicano, si bien hizo un esfuerzo con el *Aprende en Casa* I, II y III, no respondió a la altura de las necesidades. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la ponderación de los derechos, la atención prioritaria a la salud y, posteriormente, a la educación.
- La perspectiva teórica metodológica adoptada que representa la oportunidad de dar cuenta de la vida de los sujetos, en este caso adolescentes y jóvenes, lograron enunciar sus sentires y experiencias en el contexto de la pandemia, no del todo gratificantes, pues se enfrentaron a la muerte y a diversas violencias, pero también les permitió construir rutas alternativas para la construcción de su futuro. Ruiz y Álvarez (2023) en el *Recuento necesario* acerca de la narrativa, introducen diferentes aproximaciones para recuperar las voces de los sujetos y reconstruir identidades, situarse en el mundo, identificar puntos de quiebre que al momento del habla se van deconstruyendo en historias de vida y un mayor empoderamiento de los sujetos que reconocen sus propias vulnerabilidades y fortalezas, lo que les posibilita construir horizontes de vida. En este sentido, la narrativa opera para las investigadoras con un sentido ético, político y pedagógico en la formación y constitución del sujeto.
- Los estudios de caso nos permiten aproximarnos a contextos diversos que enriquecen la investigación en su conjunto de manera holística e integral al acercarnos a diferentes realidades. Al estar en sitio, las situaciones de cada caso convergían en relatos y en la narración de significados y experiencias comunes relacionados con la vida cotidiana de estos adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad.

- Si bien la SEP desplegó una serie de acciones y lineamientos a nivel nacional para que la escolarización se mantuviera en los hogares, fueron los colectivos escolares quienes sostuvieron el proyecto educativo sin recibir los recursos necesarios (computadora, Internet, celular, impresiones de cuadernillos, etcétera).
- En pandemia, el tiempo escolar para las y los profesores se amplió y trataron de atender vía *WhatsApp* a las y los estudiantes y a las madres y padres de familia todo el día, lo que intensificó su trabajo que, al parecer, no resultó tan productivo en relación con el esfuerzo y logros obtenidos respecto a los aprendizajes curriculares, no obstante, sí tuvieron un papel fundamental en la relación afectiva con sus estudiantes.
- La experiencia de la pandemia movilizó a las y los profesores para que mantuvieran el vínculo de sociabilidad entre ellos, los padres de familia y las y los estudiantes.
- En todas las escuelas, las y los profesores ponderaron actividades que reforzaran entre las y los estudiantes el afecto, el cuidado y la seguridad.
- La tecnología digital permitió sostener algunas prácticas pedagógicas tanto tradicionales como innovadoras.
- En este periodo se reforzaron las desigualdades, ya que las y los profesores refirieron que quienes menos se conectaban y entregaban tareas eran las y los estudiantes que antes faltaban y tenían menos logros educativos.
- En esta coyuntura, las y los profesores fueron quienes obtuvieron los mayores conocimientos (uso de la tecnología, trabajo en equipo, diseño de materiales, dosificación de contenidos, etcétera).
- En educación primaria, el acompañamiento de las madres, padres o de algún familiar en las tareas escolares fue decisivo para los logros educativos de las y los estudiantes. De esta manera, se observa la necesidad del apoyo familiar que demandó la escuela.
- En la educación secundaria, el acompañamiento de maestros, directivos y orientadores, así como de algunos padres de familia fue central para los logros educativos de los adolescentes y jóvenes. En los procesos de formación de identidades de los adolescentes, el cierre de las escuelas provocó un gran quiebre por la función social de la escuela como un espacio de acogida y de resguardo dado el contexto sociofamiliar.
- Las normas y lineamientos de la SEP se plantearon con el interés superior de estas niñas, niños y adolescentes, sin embargo, al generalizarlos sin flexibilidad, encontramos que esto mismo limitó la escolarización y formación de algunos y algunas estudiantes.
- El momento histórico que se vivió por la pandemia y postpandemia es un tiempo en la trayectoria educativa de las niñas, niños y adolescentes de los casos referidos que, como marca de desventaja, permite pensar que a futuro es probable que influya para que algunos abandonen la escuela.

Referencias

- Almeyda, G. et al. (2022). Lo que hemos aprendido durante la pandemia. En Banco interamericano de Desarrollo. *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud* (pp. 74-126). Washington: BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>.
- Arenas, R., y Hernández, J. (2021). Vulneración al derecho de la educación en pandemia generada por Covid-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VIII (Edición Especial), 1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2773>.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). *Informe macroeconómico de América latina y el Caribe 2020: políticas para combatir la pandemia*. <https://publications.iadb.org/es/informe-macroeconomico-de-america-latina-y-el-caribe-2020-politicas-para-combatir-la-pandemia>.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/events/2018/11/06/aprender-para-hacer-realidad-la-promesa-de-la-educacion>.
- Banco Mundial (2021). *Banco Mundial: una cantidad sin precedentes de niños podría caer en la pobreza de aprendizajes debido a la pandemia*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/10/29/world-bank-pandemic-threatens-to-drive-unprecedented-number-of-children-into-learning-poverty#:~:text=Antes%20de%20la%20pandemia%2C%20la,debido%20a%20la%20COVID%2D19>.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elemento para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Bruner, J. (1999). *Educación, puerta de la cultura*. Visor Editorial.
- Bruner, J. (2001). Piaget y Vygotsky. Celebremos la divergencia. En O. Houdé y C. Meljac (eds.), *El espíritu Piaget. Homenaje internacional a Jean Piaget* (pp. 237-248). Editorial Popular.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bustamante, R., Cosío, G., y Ruiz, C. (2006). *Diagnóstico socio-cultural y urbanístico del Pueblo de Santa Fe, Tlapachico y la Mexicana*. Universidad Iberoamericana.
- Cabrera, L. (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), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- Calderón, A., y Soto, L. (2014). Transformaciones agrícolas en el contexto periurbano de la ciudad de San Cristóbal de las Casas Chiapas, *Estudios Sociales y Humanidades*, 12(1), 125-146.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2022). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF.

- Casanova, H. (2020). Educación y Pandemia. El futuro que vendrá. COMECSO. En *Las ciencias sociales y el coronavirus* (pp. 19-40). COMECSO. https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-12_Casanova.pdf.
- CEPAL-ONU (2021). *CEPALSTAT, Portal de desigualdades en América Latina*. <https://statistics.cepal.org/portal/inequalities/housing-and-basic-services.html?lang=es&indicator=4623#:~:text=Comportamiento%20regional%20del%20indicador,quintil%20de%20ingreso%20son%20grandes>.
- CEPAL (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19*. CEPAL/UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.* *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Editorial Laertes.
- Contreras, R. (2021), El derecho a la educación y la progresividad en tiempos de la pandemia. *Revista de la facultad de derecho de México*, 71(279), 6-43. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2021.279-1.78172>.
- Daín, A. (2010). La lógica de la sobredeterminación. hacia una radicalización del análisis político. *Pensamiento plural*, (7), 91-109.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (coomp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Unipe Editorial Universitaria.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-GGES*, 6(10), 13-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/viewFile/18585/45454575770497>.
- Dussel, I., y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, (XI), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.Especial.59182>.
- Gallegos de Dios, O. (2021). Brecha educativa con las clases virtuales en México durante la pandemia del Covid19. *Sincronía XXV*(80), 737-753. <http://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n80.32b21>.
- García-Canclini, N. (2005). *Desiguales, diferentes y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radial*. Editorial Popular.
- González, J. Evangelista, A., y Espinosa, C. (2021). Efectos de la pandemia en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes: lecciones desde Chiapas, México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(27), 53-68. <https://doi.org/10.46652/RGN.V6I27.771>.
- INEGI (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Usos de Tecnología de la información en los Hogares (ENDUTIH)*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf.
- INEGI (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf.
- Insaurrealde, M. (2020). Deserción escolar en poblaciones indígenas del Chaco a causa de la pandemia. *UNNE*, 37-38.
- Martínez, R., y López, B. (2022). Educación. La promesa rota de un futuro mejor para los jóvenes. En Banco interamericano de Desarrollo. *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud* (pp. 14-17). BID.

- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Medina, L., y Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (Número Especial), 181-214.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>.
- Mejoredu (2022, 30/08). *Lineamientos específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica correspondiente al ciclo escolar 2022-2023*. DOF. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/lineamientos_evaluaciones_diagnosticas_2022.pdf.
- Mendoza, J., y Abellán, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación/ educação* 86(1), 169-185.
<https://doi.org/10.35362/rie8614342>.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política. *Perfiles Educativos*, 40(161), 32-62.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58564>.
- Ortega, E. (2022, 17/11). SEP afirma que ya recuperó 99% de matrícula escolar tras la pandemia. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2022/11/17/sep-afirma-que-ya-recupero-99-de-matricula-escolar-tras-pandemia/#:~:text=Tras%20la%20pandemia%20de%20COVID,millones%20de%20ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os.&text=Tras%20la%20pandemia%20de%20COVID%2D19%2C%20se%20ha%20recuperado%20el,Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%2C%20Leticia%20Ram%C3%ADrez%20Amaya>.
- Pachay, M., y Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 54(6), 130-155.
<https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>.
- Paredes, L., y Navarrete, A. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 31(78). 101-122.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023>.
- Pereira, C. Moreira, J., y Ranke, M. (2020). Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. *Revista Brasileira de educação do Campo*, 1-20.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10844>.
- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Popkewitz, T. (2009). *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 33-42). Clacso.
- Puiggrós, A. (1998). *Volver a educar*. Ariel.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>.
- Ruiz, M. M., y Álvarez, M. F. (2024). Educación y pandemia de Covid-19 ¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 731-750. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2024/07/RMIE_102.pdf

- Ruiz, M. M., y Álvarez, M. F. (2023). La narrativa y sus aportes al conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* LIII(2), 385-399. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>.
- Sacristán, G. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso/CIESAS.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Segura, G., y Vilchis, I. (2021) Sociedad escolar y pandemia en México; la educación en línea: de refugio temporal a definitivo *Apertura*, 13(2), 142-157. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2006>.
- SEP (2022/28/06). Acuerdo número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021- 2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023. DOF.
- SEP (2011). Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad. SEP/SNTE.
- SEP (2019). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica. SEP.
- Sepúlveda, J. (Coord.) (2024). *Informe de la Comisión Independiente de Investigación sobre la Pandemia de Covid-19*. Jaime Sepúlveda. <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2024/05/Informe-Comision-Independiente.pdf>.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2015), *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Tomasevski, K. (1999). Informe Preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad en la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. ONU.
- UNICEF (2021). ENCOVID-19 Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/informes/encovid-19-infancia>.
- UNICEF (2021). UNICEF: Regreso a clases presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por la pandemia. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudara%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la>
- Urrutia, F., y Fraustro, A. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 45(1), 63-74.
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139.
- Vygotsky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos*. Sage Publications.

Sobre las autoras



María Mercedes Ruiz Muñoz

Mercedes.ruiz@ibero.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3759-4688>

Coordinadora de esta investigación, es doctora en Ciencias con la especialidad en Investigación Educativa, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-II), Investigadora honoraria de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, integrante del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Profesora e investigadora del derecho a la educación, la política y la justicia escolar en la Universidad Iberoamericana y la Universidad Nacional Autónoma de México. La línea de investigación en la que inscribe sus trabajos se intitula: El derecho a la educación, la política y la justicia escolar.

Publicaciones recientes:

- Ruiz, M. (2024). *Living as a Dreamer*. (Documental). California: Aiwey Films y Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, M., y Alvarez, M. F. (2024). Educación y pandemia Covid-19 ¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 731-750.
- Ruiz, M., y Di Pierro, M. (Coords.) (2024). Presentación del número 63: Educación popular: sujetos, saberes y conocimientos sociales. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (63),1-3.
- Ruiz, M. (2023). *An Interview with Angelo Cabrera*. México: Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, The City University of New York. 236 pp.
- Ruiz, M., y Álvarez Gil, M. F. (2023). La narrativa y sus aportes a la contrucción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIII3(2), 385-400. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>



Martha Josefina Franco García

martha.franco@upn211.edu.mx

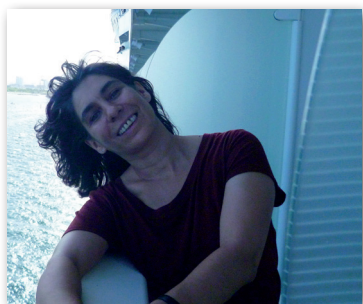
<https://orcid.org/0000-0003-4031-6627>

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó una Estancia Posdoctoral auspiciada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt) sobre Derecho a la Educación en la Universidad Iberoamericana

Ciudad de México. Es profesora tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 211 Puebla, donde imparte cursos en licenciatura, maestría y doctorado. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del Conahcyt. Es Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPEAL) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Participa en el Cuerpo Académico “Modelos Educativos en Contextos de Diversidad”. Sus líneas de investigación son: Educación en contextos migratorios, Derecho a la Educación e Interculturalidad.

Publicaciones recientes:

- Franco, M. (2024). Profesionistas migrantes enredados en la vida transnacional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIV(2), 331-358.
- Franco, M. (2024). *Tetsijtsilin* una alternativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana. *Sinética*, (63), 1-23.
- Franco, M. (2023) “Trabajar de lo que estudié”. Formación normalista y empleo en un contexto transnacional en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 41(14), 176-194.
- Franco, M., Rodríguez, A., y Bello, O. (2023). Migración y bilingüismo en una escuela urbana en la ciudad de Puebla, México. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 247-270.
- Franco, M., Cabrera N., y Cruz, Ch. (2023). Hegemonía y alternativas pedagógicas en territorios indígenas. *Reflexao e Acao*, 31(1), 25-39.
- Franco, M. (2023). Palemón: indígena atravesando fronteras. Identidad étnica y formación. En P. Medina (coord). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación* (pp. 39- 66). UPN.



María Fernanda Álvarez Gil

feralvarezgil@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6082-826X>

Doctora en Artes y Diseño con la especialidad en Docencia en artes y diseño por la Universidad Nacional Autónoma de México, así como maestra en Historia del Arte por la misma institución. Realizó una estancia postdoctoral en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana con una investigación sobre Narrativas y educación artística en diferentes contextos indígenas.

Entre sus últimas publicaciones se encuentran:

Álvarez, M. F. (2024). Educación y pandemia covid-19 ¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 731-750. (2024, en coautoría con Mercedes Ruiz Muñoz)

Álvarez, M. F. (2023). Las narrativas y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIII(2), 385-400. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544> (2023, en coautoría con Mercedes Ruiz Muñoz)



María de los Ángeles Bello Olano

angeles.bello@upn211.edu.mx

<https://0009-0004-7862-6043>

Estudiante del doctorado en Investigación e Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 211 Puebla. Maestra en Educación por la UPN 211 Puebla. Licenciada en Educación Primaria, por la UPN 211 Puebla, licenciada en el área de español, por la Normal Superior del Estado de Puebla y profesora de educación primaria egresada del Benemérito Instituto Normal del Estado. Es profesora de Educación Primaria y ha trabajado por quince años en la Universidad Pedagógica Nacional dando clases en la licenciatura en Educación plan 94 y, posteriormente, en la maestría en Educación Básica donde también dirige trabajos de tesis. Publica artículos relacionados con el trabajo docente en contextos vulnerables y espacios de migración, y participa en congresos nacionales e internacionales.

Su publicación más reciente es:

Bello, M. A. (2023). Migración y bilingüismo en una escuela urbana de la ciudad de Puebla, México. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6), 247-270 (en coautoría con Martha Franco García).

Contenido

DE REGRESO A CLASES.

Sentires, saberes y desconexión escolar durante la pandemia

Prólogo	7
<i>Inés Dusel</i>	
Origen del libro	13
Introducción	15
Antecedentes	17
En Latinoamérica	17
En México	19
La brecha digital	21
Afectaciones psicológicas	23
Pertinencia en sectores más vulnerables	
de modalidades no tecnológicas	24
Atención a estudiantes y pérdida de conocimientos	25
Referentes teóricos	26
Procesos educativos marcados	
por la conexión-desconexión	26
La narrativa y las voces diversas	29
Recaudos metodológicos	30
Estudio de casos en contextos diversos	31
Grupos focales con mediaciones artístico-visuales	31
Entrevistas a profundidad y cuestionarios	31
Primera parte: las escuelas de la ciudad de México	33
Voces y narrativas en instituciones educativas	
del pueblo de Santa Fe, Ciudad de México	35
Secundaria nº 1	35
Enfermedad de Covid-19 y muerte	35
La situación socioeconómica del contexto	36
La educación a distancia y en línea	37
Distanciamiento y desconexión	
total o parcial de la escuela	39

La afectación emocional de la pandemia	40
El regreso a clases presenciales	42
Los saberes y conocimientos extraescolares durante la pandemia	43
La pandemia y el estudio	44
Centro comunitario en el Pueblo de Santa Fe	45
La enfermedad por Covid-19, el miedo y la muerte	45
La situación socioeconómica	46
La educación en línea	47
Vida familiar durante la pandemia	48
La afectación emocional de la pandemia	48
Saberes y conocimientos extraescolares durante la pandemia	49
La pandemia y el estudio	50
Visión a futuro	52
Secundaria nº 2	53
El contexto sociofamiliar de la escuela	53
La educación a distancia y en línea	56
La situación socioeconómica de las familias	58
Abandono total y parcial de la escuela	59
Saberes y conocimientos durante la pandemia: ¿qué se perdió, qué se ganó?	60
Afectaciones socioemocionales de la pandemia	62
El regreso a clases presenciales	63
Los saberes y conocimientos de la pandemia	65
La política gubernamental de no reprobación	66
La pandemia y el estudio	67
Consideraciones finales	68
Afectaciones socioemocionales y educación en pandemia	68
La situación económica desfavorable y la brecha digital en la educación	69
La educación a distancia y en línea	70
La medida de no reprobación	71
Los saberes y los conocimientos de la pandemia	71
La pandemia y el estudio desde el punto de vista de los estudiantes	72

Vida en familia y contexto sociofamiliar durante la pandemia	72
Segunda parte: Las escuelas en la Ciudad de Puebla	73
Las escuelas en la Ciudad de Puebla	75
Deserción escolar latente en las trayectorias escolares	75
Los contextos como registros que condicionan los procesos educativos	77
La escuela Emiliano Zapata, la de la Central de Abastos	77
La escuela Joaquín Colombres, donde siempre hay altas y bajas de estudiantes	79
Condiciones institucionales que generan exclusión escolar entre las niñas, niños y adolescentes	82
Normas, comunicados y lineamientos administrativos: “hay que retener a los estudiantes”	82
Condición pedagógica: “poco aprendí en la escuela”	86
Infraestructura digital. “Bendita tecnología, nos permitió el contacto con los estudiantes”	89
Consideraciones finales en las escuelas de la ciudad de Puebla	91
A manera de cierre	92
Referencias	94
Sobre las autoras	99

De regreso a clases.
Derecho a la educación
en el contexto de la pandemia,
se terminó de editar en marzo de 2026.

Para su composición se usaron las tipografías
Adobe Garamond Pro y Myriad Pro.

El libro que me han invitado a prologar se inscribe en esta serie, y presenta una investigación cualitativa muy valiosa realizada en instituciones educativas de la Ciudad de México y Puebla. La investigación es relevante porque buscó registrar las experiencias y percepciones de actores educativos mientras estaban viviendo la pandemia, y en el momento del retorno a las clases presenciales. La mirada se centró en las perspectivas de directivos, docentes, estudiantes y familias. Se usaron metodologías basadas en el arte, con dibujos y cómics, y un enfoque narrativo, con apoyo en las perspectivas de Leonor Arfuch y Jerome Bruner, para dar cuenta de cómo vivieron la experiencia y cómo construyeron sentidos a partir de ella. Otro valor importante del estudio es poder observar de cerca algunas instituciones; ello permite ver que hubo énfasis distintos en las escuelas y centros educativos, porque los problemas inmediatos eran diversos. Pero también se pueden identificar elementos comunes: el miedo ante la situación de salud, las dificultades socioeconómicas la dificultad de las y los estudiantes para estudiar solos y el riesgo de desconexión.

Inés Dussel