

Derecho a la educación y desvinculación escolar a nivel secundaria en el contexto de la pandemia por Covid-19: estudio de caso

Right to Education and School Disengagement at the Secondary Level in the Context of the Covid-19 Pandemic: A Case Study

Blas Ramón García Navarro

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

blasramongarcia85@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8890-6867>

RESUMEN

El objetivo de este estudio es describir las vivencias de diez estudiantes de tercer grado de una secundaria diurna enclavada en el Pueblo de Santa Fe, en relación con la pandemia por Covid-19 y la desvinculación escolar que experimentaron en dicho contexto, con énfasis en el impacto que tuvo en sus trayectorias educativas y de vida. Para dar cuenta de ello, se realizó un estudio de caso en el que participaron adolescentes que se desvincularon de la escuela mediante el trabajo en cuatro sesiones en un grupo focal con el apoyo de herramientas creativas basadas en el arte. Con los resultados de esta investigación se espera visibilizar las vivencias de las y los adolescentes participantes sobre las principales problemáticas afrontadas durante la contingencia y su impacto en los procesos educativos, para sentar bases que permitan su análisis y comprensión.

Palabras clave: vivencias, estudiantes de secundaria, pandemia por Covid-19, desvinculación escolar, estudio de caso, impacto educativo, trayectorias educativas, grupo focal, herramientas creativas

ABSTRACT

The objective of this study is to describe the experiences of 10 third-grade students of a daytime high school located in the town of Santa Fe in relation to the Covid-19 pandemic and the school disengagement they experienced in that context, emphasizing the impact it had on their educational and life trajectories. In order to account for this, a case study was carried out with adolescents who disengaged from school through four sessions in a focus group with the support of creative tools based on art. The results of this research are expected to make visible the experiences of the adolescents who participated in the study about the main problems faced during the contingency and their impact on the educational processes in order to lay the foundations for their analysis and understanding.

Keywords: experiences, high school students, Covid-19 pandemic, school disengagement, case study, educational impact, educational trajectories, focus group, creative tools



INTRODUCCIÓN*

La pandemia de Covid-19 ha generado un escenario inédito en la educación, en el que la enseñanza en línea se convirtió en la norma. Sin embargo, para algunos estudiantes, esta transición resultó en desafíos significativos que llevaron a la desvinculación escolar. El presente estudio se enfoca en la experiencia de diez estudiantes que enfrentaron esta problemática, por lo que se determinan las categorías que se fueron configurando a partir del análisis profundo de la información recabada en el contexto empírico.

De acuerdo con el estudio del Banco Mundial (2020) “Covid-19: impacto en la educación y respuesta de política pública”, 2020 fue un año que marcó desafíos sin precedentes para todos los países del mundo, la pandemia desatada por el virus conocido como Covid-19 golpeó a muchas familias que se enfrentaron constantemente al riesgo de contagio y a la muerte. Unido a los daños que provocó a la salud, se puede afirmar que la vida de la sociedad se vio paralizada y que la economía decreció significativamente, por lo que todos los sectores, incluido el educativo, sufrieron los efectos de la crisis; situación que ya se venía exacerbando desde antes de la pandemia.

Incluso antes de la pandemia de Covid-19, el mundo vivía una crisis de aprendizaje. Antes de la pandemia, 258 millones de niños y jóvenes en edad de cursar estudios primarios y secundarios no asistían a la escuela. Y la baja calidad de la educación significó que muchos de los que estaban en la escuela aprendieron muy poco. La tasa de pobreza de aprendizaje en los países de ingresos bajos y medios fue de 53 %, lo que significa que más de la mitad de todos los niños de 10 años no podían leer ni comprender una historia simple apropiada para su edad. Peor aún, la crisis no se distribuyó equitativamente: los niños y jóvenes más desfavorecidos tenían el peor acceso a la educación, las tasas de deserción más altas y los déficits de aprendizaje más grandes. Todo esto significa que el mundo ya

* Este artículo aporta información del proyecto de investigación interinstitucional: Derecho a la educación y abandono escolar de niñas, niños y jóvenes en el contexto de la pandemia: estudios de caso múltiples, coordinado por Mercedes Ruiz Muñoz, Martha Franco García, con la colaboración de María Fernanda Álvarez Gil, proyecto al que contribuí con el caso de estudio que se recoge en el presente trabajo.

estaba muy lejos de cumplir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que compromete a todas las naciones a garantizar que, entre otras metas ambiciosas, todas las niñas y niños completen gratis, educación primaria y secundaria equitativa y de calidad (Banco Mundial, 2020, p. 1).

La modificación temporal de las prácticas educativas en muchos países se prolongó por más de lo que se estimaba y, como solución alternativa, se implementó la educación a distancia para retomar en cierta medida los procesos que se venían desarrollando en las escuelas antes de la pandemia. En los países de América latina y el Caribe existía una pluralidad de realidades y condiciones para adoptar modalidades alternativas durante la situación de emergencia. Dos fenómenos que se manifestaron recurrentemente fueron la falta de conectividad y la disposición de tecnología para la modalidad de educación en línea, lo que limitó considerablemente el acceso en dicho contexto.

Un antecedente que exacerbó la realidad impuesta por la pandemia es que, en México, a pesar de que se ha puesto en marcha una gran diversidad de programas educativos, las prácticas pedagógicas instauradas conservan tendencias tradicionales con un marcado desajuste entre lo que se enseña y las demandas de la práctica, lo que se traduce en la falta de pertinencia curricular.¹ La implementación incompleta y desigual de la reforma educativa, trajo consigo contrastes en la formación docente y resistencia al cambio. Además, persisten dificultades relacionadas con la infraestructura y otras exógenas al contexto escolar como la desigualdad social y la pobreza que representan barreras para las trayectorias educativas de quienes las sufren.

Este contexto exacerbó la desigualdad educativa preexistente debido a las diferencias en el acceso a la tecnología y a la conectivi-

¹ Los señalamientos que se hacen no van dirigidos al currículum que propone la Nueva Escuela Mexicana dado que todavía no se aplicaba en la fecha del estudio; se refieren a su antecesor, que se desprendió de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en México a partir de 2009, y que a pesar de tener como objetivo mejorar la calidad educativa y adecuar el sistema educativo a las necesidades del siglo XXI, enfrentó múltiples deficiencias y limitaciones que ya hacían compleja la realidad educativa cuando se instaló la contingencia.

dad, a pesar de ser uno de los fenómenos más nombrados, es de suma gravedad con consecuencias a largo plazo que se traducirán en incrementos en la deserción, el trabajo infantil y pérdidas en los aprendizajes; los cuales afectan en mayor medida a los grupos en condiciones de desventaja (Schmelkes, 2021, p. 7).

Teniendo en cuenta estos factores estructurales, así como las limitaciones del sistema educativo, la complejidad de los procesos e intervenciones que se han implementado para resolverlas, no se ha podido lograr la adaptabilidad necesaria, lo que lleva a que los sectores más desfavorecidos sean los que perciban con mayor fuerza los efectos de la desigualdad educativa. Las instituciones públicas no escapan a la tendencia de establecer parámetros de educabilidad que terminan clasificando y marginando indirectamente a quienes demandan mayores atenciones.

Retomando las dimensiones que plantea Katerina Tomasevski (2001), se puede dilucidar que la pandemia incidió negativamente en cada una de ellas, por lo que es importante señalar que el Estado no sólo tiene la responsabilidad de proveer el acceso a la educación, sino también de garantizar que la educación ofrecida sea de calidad, relevante y adecuada para todos los estudiantes, sin discriminación, incluso en situaciones de contingencia prolongada como en el caso de la pandemia por Covid-19.

- La educación debe estar disponible para todos, sin embargo, durante la pandemia la transición a la educación en línea o remota no fue uniforme ni equitativa, ya que dependía de la infraestructura tecnológica de las familias y de los docentes, que en muchos casos no contaron con la capacidad para adaptarse a las nuevas metodologías.
- La pandemia exacerbó las desigualdades económicas y sociales, e hizo que la educación no fuera accesible para todos. Las familias con menos recursos tuvieron dificultades para acceder a dispositivos tecnológicos y a conexión a Internet.
- La calidad y la relevancia de la educación se vieron afectadas por la abrupta transición a la modalidad en línea, que en muchos casos no pudo mantener los estándares de calidad y no

eran culturalmente apropiados. Los métodos de enseñanza y los contenidos no siempre fueron adaptados a las nuevas realidades de los estudiantes.

- La pandemia demostró la necesidad de sistemas educativos más flexibles que puedan adaptarse a contextos diversos y responder a las necesidades específicas de los estudiantes aun en situaciones atípicas, lo que implica la creación de planes de contingencia, el desarrollo de programas educativos alternativos y el apoyo a la innovación en metodologías de enseñanza.

Si bien está contemplado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, DOF, 2019a y 2021), artículos 3 y 29, que ante una situación de emergencia el Estado puede suprimir algunos derechos humanos, el derecho a la educación es uno fundamental que generalmente no se suprime, sino que se busca adaptar para continuar su cumplimiento en la medida de lo posible. La suspensión total del derecho a la educación no está contemplada de manera explícita y los esfuerzos en situaciones de emergencia suelen estar orientados a mantener el acceso a la educación a través de medios alternativos.

Durante la pandemia por Covid-19, el gobierno mexicano implementó diversas medidas para asegurar la continuidad educativa, como el programa *Aprende en Casa*, que usó medios digitales y televisivos para llevar educación a los hogares de los alumnos. En otros casos, la iniciativa recayó en la comunicación vía *WhatsApp*, lo que también representó retos significativos, especialmente en áreas con limitado acceso a Internet o en grupos sociales que carecían de los medios tecnológicos necesarios. Es importante mencionar que, a pesar de las barreras manifiestas, el enfoque siempre fue adaptarse a las circunstancias, más que suprimir el derecho a la educación, lo que no resta importancia a la exclusión implícita en las modalidades alternativas.

En este artículo se presentan las voces de diez adolescentes que describen sus vivencias sobre la pandemia por Covid-19 y la desvinculación que experimentaron en este contexto. Partiendo de esta base, fue posible formular la siguiente pregunta de investigación.

¿Qué vivencias describen las y los adolescentes de secundaria en relación con la pandemia por Covid-19 y la desvinculación escolar que experimentaron en su contexto?

Interesan, de manera particular, aquellos estudiantes que, por determinadas condiciones, se desconectaron temporalmente de la modalidad alternativa de educación en línea, para lo que se llevó a cabo una indagación de sus trayectorias escolares y de vida con énfasis en el contexto de la pandemia por Covid-19 y las vivencias de los participantes. Para dar cuenta de ello, se realizó un estudio de caso en una Secundaria Diurna del pueblo de Santa Fe, en la Ciudad de México, a través del trabajo con diez adolescentes en cuatro sesiones de un grupo focal, lo que constituye la principal fuente de información.

Con los resultados de esta investigación se pretende dar cuenta de las vivencias de las y los adolescentes en relación con la pandemia y la desvinculación escolar que experimentaron en dicho contexto, con el propósito de descubrir antecedentes que contribuyan a perfilar alternativas pedagógicas para su análisis y comprensión.² Este trabajo puede aportar información para el enfrentamiento de la desvinculación escolar a partir de las vivencias que describen los participantes en contextos adversos y marcar puntos de inflexión para trazar estrategias que respondan a la realidad particular que experimentan los sujetos.

BREVE ABORDAJE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación es un derecho humano reconocido en diversos instrumentos internacionales en la materia y velan por su cumplimiento en diferentes instancias a nivel mundial. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) señala al respecto:

²El estudio presenta limitaciones y alcances pues, si bien es cierto que este tipo de investigación no permite establecer generalizaciones, sí ofrece un acercamiento a la realidad que vivieron las y los estudiantes participantes desde sus voces en un contexto sin precedentes; la pandemia por Covid-19 y la desvinculación escolar que experimentaron durante un ciclo escolar.

Comprende a la educación como un derecho humano fundamental, planteamiento indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a muchos otros organismos internacionales en derechos humanos. Una de las principales demandas sociales es el logro de una educación equitativa y de calidad para todos. Esto justifica que sea uno de los principios rectores de la Agenda de Educación Mundial 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), adoptado por la comunidad internacional con vistas a garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación como catalizador para lograr un desarrollo sostenible. Corresponde a los gobiernos la aplicación y seguimiento más eficaces de las políticas y estrategias en los sistemas educativos (UNESCO, 2022, s. p.).

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, establece que todos los niños tienen derecho a la educación. Este derecho está recogido específicamente en el Artículo 28, que establece que:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades este derecho, deberán, en particular:

- a) implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- b) Fomentar el desarrollo de diferentes formas de enseñanza secundaria, tanto general como profesional, hacerlas accesibles a todos los niños y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar (Artículo 28.1).

La UNESCO siempre ha jugado un papel crucial en la promoción del derecho a la educación a nivel mundial y una muestra de ello es el planteamiento de Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados en 2015, que continúan con esta labor. El ODS 4

se centra específicamente en la educación y plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966, también protege el derecho a la educación. En particular, el Artículo 13, apartado 2 del PIDESC establece que:

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita... (Artículo 13.2).

En el caso de México, desde los constitucionalistas de 1917 se planteó la gratuidad y obligatoriedad de la educación para todas y todos los niños y la Escuela Mexicana da cuenta de ello. El Artículo 3º de la Constitución, párrafo I, plantea que “la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior serán obligatorias”. Además, en el párrafo V se establece que el Estado priorizará “el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos” (DOF, 2019a).

Derivado del artículo 3º, en la vigente Ley General de la Educación en el Capítulo II, artículo V (DOF, 2019b) se plantea que toda persona tiene derecho a la educación, pues es un medio para la gestión de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permiten alcanzar su desarrollo personal y profesional. Se refiere, además, a la igualdad de acceso a la educación, permanencia y oportunidades para el aprendizaje.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Un fenómeno que atenta directamente contra el cumplimiento al derecho a la educación y a la obligatoriedad de ésta se relaciona con la salida prematura, ya sea temporal o definitiva, de las y los estudiantes del sistema educativo. El término más generalizado para definir la problemática es el de “abandono escolar”, que se utiliza desde diferentes enfoques y adquiere determinadas connotaciones y significados. Según distintos autores como Espíndola y León (2002), Miranda (2018), López *et al.* (2017), Muñoz (2005), se trata de un fenómeno multicausal y multifactorial que se produce en el complejo proceso de relaciones sociales, económicas, políticas e institucionales.

Al respecto existen diferentes posturas en relación con las condiciones que llevan a la ruptura de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la educación escolarizada en la edad idónea. Para lograr una aproximación a este fenómeno que afecta al mundo, la región y México en particular, resulta necesario mostrar un breve acercamiento al entramado de condiciones y factores que influyen en el abandono o la permanencia en las escuelas.

Espíndola y León (2002, s. p.), amplían el espectro interpretativo en relación con esta problemática:

Actualmente se reconocen dos grandes marcos interpretativos sobre los factores “expulsores” del sistema educacional. El primero pone énfasis en la situación socioeconómica y en el contexto familiar de los niños y jóvenes como fuentes principales de diversos hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar... el segundo marco interpretativo hace referencia a las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela... De esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de éste, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes.

Miranda (2018) es uno de los autores que destaca el efecto negativo de las precarias condiciones materiales en que se encuentran muchas de las escuelas mexicanas, lo que además de afectar la calidad de los procesos, incide notablemente en el abandono de la escuela. “La situación de abandono histórico de las escuelas trae como corolario los problemas de calidad en la oferta educativa que reproducen y agudizan la estratificación social, puesto que en los entornos de mayor pobreza están las escuelas peor dotadas de infraestructura básica” (Miranda, 2018, p. 37).

Según plantean López *et al.* (2017, s. p.) en el informe de la UNESCO de 2017, “el otro gran grupo de factores que propicia el abandono escolar, de modo más sutil y unido de manera directa con el marco analítico desde el cual se realicen las interpretaciones, alude a los soportes subjetivos de la experiencia escolar”. Entre estos soportes subjetivos al interior del sistema, retomando los criterios de López en informe del INEE (2017, p. 196) destacan los relacionados con “prácticas pedagógicas limitadas, formación docente inadecuada, condiciones laborales precarias, currículo poco pertinente, gestión escolar deficiente, así como participación limitada de padres, madres y estudiantes en la escuela”.

Para Muñoz (2005), el abandono escolar es un proceso acumulativo de problemas de diversa índole no resueltos a lo largo del tiempo, y que afectan directamente a los sujetos más vulnerables en dicho contexto. De igual manera, reconoce la magnitud y complejidad que entraña profundizar en estas cuestiones, sobre todo porque no existen suficientes investigaciones que den cuenta de la medida en que actúa cada factor, su estructura y la interrelación que se configura entre ellos.

Por un lado, han dilucidado que los citados problemas son generados por diversos factores que se encuentran fuera del control de los planificadores del sistema escolar. Por el otro, han observado que los planificadores, al distribuir los recursos de que disponen, no aplican criterios tendientes a contrarrestar los problemas que se han originado en el ámbito extraescolar... Se sabe, en efecto, que dicho proceso está determinado por tales factores, pero no ha sido posible identificar fehacientemente los mecanismos a través de los cuales ello ocurre (Muñoz *et al.*, 2005, p. 222).

APARTADO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Los investigadores educativos aluden a diferentes términos para definir este fenómeno: los estudiantes que quedan fuera de la escuela de forma temporal o definitiva. Uno de los autores que han logrado un mayor acercamiento teórico al tema plantea que “la desvinculación escolar constituye un fenómeno que puede llevar al abandono definitivo y parte del proceso de fracaso que deben observarse como síntomas de ese desenganche progresivo y previo por parte del alumno con respecto a la institución” (Martínez *et al.*, 2009, p. 119).

Por ese motivo, en la presente investigación se recupera la noción de desvinculación escolar como un fenómeno situado en la trayectoria escolar de los sujetos, que tiene antecedentes y consecuencias para éstos y que en la mayoría de las ocasiones no constituye una decisión personal. La combinación de disímiles factores que van desde la base hasta las estructuras del sistema educativo y político son determinantes para definir la permanencia o la desvinculación escolar de los educandos.

Entender la desvinculación desde un enfoque más allá de la idea del abandono escolar definitivo es concebirla como un proceso reversible en el que se puede llevar a cabo un análisis de las vivencias de los sujetos, con el propósito de contribuir a la permanencia y no dar por perdidos a los escolares que por determinadas condiciones dejan de asistir o de formar parte de las actividades que ofrece su plantel. Para Arroyo y Díaz (2017), la desvinculación escolar es un fenómeno potencialmente reversible que comprende la desconexión temporal o parcial de los estudiantes del sistema educativo, donde aún existe la posibilidad de reinsertarse.

Esta perspectiva abona al análisis de la investigación en un contexto atípico marcado por la pandemia y su influencia en la vida de los participantes, por lo que se hace necesario profundizar en la relevancia que atribuyen diversos autores a estas experiencias que aportan una comprensión profunda y matizada de las problemáticas estudiadas.

Las vivencias personales permiten contextualizar los problemas, revelando cómo se manifiestan en la vida cotidiana de los individuos y proporcionando *insights* que pueden descubrir aspectos no considerados previamente (Denzin y Lincoln, 2011; Smith, 2008).

Además, las narrativas personales, al ser contadas en las propias palabras de los participantes, ofrecen una visión detallada y rica, lo que es esencial para entender completamente los fenómenos sociales (Clandinin y Connelly, 2000). Los métodos cualitativos, como entrevistas en profundidad y grupos focales, son cruciales para recoger estas vivencias, ya que permiten una exploración detallada y comprensiva (Creswell, 2013). Al dar voz a los participantes y valorar sus vivencias, no sólo se obtienen datos valiosos, sino que también se empodera a los individuos, reconociendo la importancia de sus experiencias personales (Guba y Lincoln, 1989). Finalmente, comprender las problemáticas a través de las vivencias puede conducir al desarrollo de soluciones más prácticas y efectivas, adaptadas a las necesidades reales de los afectados (Mertens, 2005; Patton, 2002).

Por tanto, es evidente que el enfoque cualitativo en la investigación educativa, especialmente en el contexto de la pandemia por Covid-19, no sólo permite una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales y educativos, sino que también resalta la importancia de las experiencias personales de los estudiantes como eje central para el desarrollo de intervenciones efectivas y políticas educativas inclusivas. Las vivencias de los alumnos de Santa Fe, capturadas a través de métodos cualitativos, revelan las múltiples dimensiones del impacto de la pandemia en sus trayectorias educativas, desde la desvinculación escolar hasta la resiliencia y adaptación frente a la adversidad. Este enfoque no sólo aporta una visión detallada y rica de las realidades vividas, sino que también empodera a los estudiantes al reconocer y valorar sus voces y experiencias únicas, contribuyendo así a la creación de soluciones más adaptadas y sostenibles para enfrentar los desafíos educativos en tiempos de crisis.

Contexto

El estudio de caso implicó a diez adolescentes de secundaria que se desvincularon durante un curso escolar y retornaron a la institución educativa para concluir el tercer año de secundaria. Su propósito fundamental fue conocer sus vivencias respecto a la pandemia y a la desvinculación escolar descritas por ellos mismos, teniendo en cuenta que por determinadas razones se desconectaron de la educación

en línea y se vio interrumpido temporalmente su proceso formativo. Se selecciona este nivel educativo dado que los estudios referidos a la desvinculación escolar son reducidos y esta investigación aporta al conocimiento del campo desde el referente empírico y las voces de los alumnos; de ahí la importancia de conocer sus vivencias en relación con la problemática.

Este trabajo reconoce la importancia de las múltiples voces de adolescentes que protagonizaron los efectos de la pandemia en sus procesos educativos y sus trayectorias de vida. Para elaborar estrategias que se traduzcan en acciones asertivas, es necesario indagar en el contexto de los sujetos que experimentan la problemática y, si bien es ahí donde la investigación educativa enfrenta los mayores retos teóricos y metodológicos, también es donde se encuentran las mayores áreas de interacción e incidencia.

Las vivencias personales de las y los adolescentes que enfrentaron grandes problemáticas como la enfermedad y la muerte de seres queridos, afectaciones socioemocionales, y el acceso limitado a dispositivos tecnológicos e Internet han sido determinantes en el fenómeno de la desvinculación escolar. La interrupción de la educación presencial y las dificultades para adaptarse al aprendizaje remoto exacerbaron estos problemas y se convirtieron en detonadores para la ruptura temporal con la institución escolar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Un referente obligatorio para comprender la metodología del estudio de caso en la investigación cualitativa es Robert E. Stake (1999, p. 11), quien nos ofrece una perspectiva muy particular al plantear que: “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”.

Diseño de investigación

La investigación se sustenta en los métodos cualitativos y retoma la visión de Stake (1999) sobre los estudios de casos. Como herramienta metodológica para la obtención de la mayor cantidad de

información valiosa en el contexto donde se desenvuelven los actores, se desarrolló un grupo focal de cuatro sesiones, conformado por diez estudiantes de tercer año de secundaria. La descripción de las vivencias de los participantes permitió alcanzar un mayor nivel de profundidad y detalle para comprender sus particularidades en el contexto.

La escuela que constituye el caso de estudio se seleccionó entre tres secundarias propuestas en colaboración con el Centro de Formación y Acción Social Ernesto Meneses³ y se tuvieron en cuenta dos aspectos fundamentales; en primer lugar, que existieran casos de desvinculación de los procesos educativos en el contexto de la pandemia Covid-19 y que se evidenciaran casos de reinserción a la institución, ya sea por la labor de la comunidad escolar o por la medida de no reprobación por inasistencia adoptada por la SEP.

El trabajo de campo se desarrolló a partir de un estudio de caso que comprendió la conformación de un grupo focal con diez estudiantes que se desvincularon temporalmente de las clases en línea; los criterios de selección se basaron en la representatividad de los cuatro grupos de tercer grado, a partir de la información proporcionada por los docentes tutores, quienes poseen un diagnóstico pormenorizado de cada adolescente.

La participación fue voluntaria y se informó oportunamente a cada uno de los participantes los fines de la investigación, así como el total respeto y cuidado de los datos personales en garantía a la privacidad y confidencialidad. Para el trabajo en sesiones de los grupos focales con estudiantes menores de edad se procedió a obtener la autorización por parte de directivos y docentes para solicitar la aprobación de padres o tutores mediante firma de un consentimiento informado. A partir de los acuerdos establecidos con las y los participantes, no se expondrán públicamente bajo ningún motivo datos de la escuela ni de los involucrados en el proceso investigativo, para lo que se estableció una simbología específica.⁴

³ El Centro de Formación y Acción Social Ernesto Meneses es una institución que, en colaboración con la Universidad Iberoamericana, promueve proyectos autogestivos de desarrollo personal, familiar y comunitario en el pueblo de Santa Fe, de la Ciudad de México, para la consolidación de la justicia social.

⁴ Para referirse a participantes se utilizó la nomenclatura: Estudiante en abreviatura (Est-1 al 10) según su intervención; para referirse a la sesión específica del grupo focal se adoptó: Grupo Focal Sesión (GFS-1 a la 4), dependiendo de la sesión de dónde se extrajo la información.

Las cuatro sesiones con las y los adolescentes seleccionados se desarrollaron en razón de una sesión semanal durante junio de 2022. Para lograr una mejor interacción y que la información surgiera de forma amena y fluida, se realizaron actividades con la utilización de herramientas creativas basadas en el arte, en las que colaboraron las y los adolescentes.

Para diversos autores (Banks, 2007; Gauntlett, 2007; Leavy, 2015; McNiff, 1998; Prosser y Loxley, 2008), las herramientas creativas y artísticas desempeñan un papel fundamental en la investigación cualitativa, especialmente cuando se trata de trabajar con adolescentes en colectivo, al permitir:

- *Expresión emocional y personal.* Facilitan la expresión de emociones, pensamientos y experiencias de una manera no verbal, como el uso del dibujo y la pintura para representar visualmente las experiencias y emociones relacionadas con la desvinculación y el retorno a la escuela.
- *Acceso a experiencias subjetivas.* La escritura creativa o narrativa personal permite explorar y compartir historias individuales de una manera más profunda, revelando aspectos que no emergen en discusiones grupales tradicionales.
- *Fomento de la reflexión y el análisis crítico.* Estimulan la reflexión crítica y el análisis de las propias experiencias y circunstancias, permitiendo reevaluar experiencias desde nuevas perspectivas.
- *Facilitación del diálogo y la interacción.* Sirven como catalizadores para el diálogo y la interacción dentro del grupo focal, generan conversaciones significativas y proporcionan un espacio seguro para compartir y comparar experiencias.
- *Construcción de significados colectivos.* Las actividades colaborativas, como la creación de murales o proyectos grupales, promueven la construcción de significados compartidos sobre experiencias de desvinculación y retorno escolar.
- *Visibilización de experiencias marginalizadas.* Dan voz a experiencias y perspectivas que a menudo son marginadas o ignoradas en enfoques más tradicionales de investigación, asegurando que las voces de los participantes sean escuchadas y consideradas en el análisis e interpretación de los datos.

Entre las actividades que se llevaron a cabo destacan la elaboración de un autorretrato a partir de recortes de revista, para más tarde proceder a la exposición individual ante el grupo, lo que llevó una hora y media. En un segundo momento se procedió a la discusión grupal de ejes temáticos en relación con las percepciones que tienen de sí mismos y de las personas con que se relacionan en la vida cotidiana. Esta actividad fue fundamental para conocer cómo se auto-perciben y el tipo de relaciones que establecen en el ámbito familiar y entre pares, permeadas por el contexto de la pandemia.

El segundo intercambio del grupo focal se centró en describir gráficamente su trayectoria educativa a partir de los momentos más significativos que vivieron desde el preescolar hasta el tercer grado de secundaria. Cada participante presentó al grupo su trabajo para dar paso a una discusión de ejes temáticos que retomaron aspectos de sus trayectorias educativas.

A partir de la tercera sesión se indicó la elaboración de una historieta o cómic con la temática: “Yo durante la pandemia”, con un espacio para la exposición y el intercambio entre los involucrados; además, se sometieron a discusión varios ejes temáticos orientados a las actividades cotidianas que hacían durante la pandemia, los procesos de estudio, la connotación que atribuyeron a la educación en línea, lo que significó la ruptura con la institución educativa y lo referido al acompañamiento tanto familiar como docente. Este ejercicio permitió que las y los adolescentes explotaran su creatividad en la elaboración de un producto que proporcionó información visual enriquecida por textos y la explicación vivencial, lo que complementó sus descripciones.

El último encuentro se convirtió en un intercambio a partir de sus narrativas sobre el efecto de la pandemia en sus trayectorias educativas y de vida, así como su impacto en la desvinculación escolar; se retomaron los aspectos significativos de las sesiones anteriores y se encauzó el debate hacia las proyecciones futuras y la continuidad de estudios. Este tipo de prácticas permitió crear un entorno de confianza donde las y los adolescentes sintieron seguridad para expresar sus opiniones; las sesiones se convirtieron en un espacio en el que pudieron ser escuchados sin juicios y el intercambio los dotó de herramientas para afrontar su realidad con valentía al descubrir que no fueron los o las únicas que enfrentaron situaciones desfavorables.

Todas las sesiones y cada una de las intervenciones que tuvieron lugar fueron grabadas en formato de audio; de forma complementaria, se tomaron fotografías de los productos gráficos que se devolvieron a cada participante.

Para el análisis de la información obtenida se llevó a cabo un proceso de transcripción de las grabaciones de las cuatro sesiones del grupo focal, incluyendo la captura de todos los detalles verbales y no verbales relevantes. Posteriormente, se procedió a la revisión de las transcripciones para corregir errores y eliminar cualquier información irrelevante o duplicada. Se realizó un minucioso proceso de lectura y relectura de las transcripciones para lograr una familiarización con el contenido y comenzar a identificar patrones emergentes; además, se tomaron notas sobre las primeras impresiones y las observaciones más importantes que surgieron durante la lectura.

Luego de este proceso se pudieron identificar temas y categorías relevantes, basadas en las vivencias y experiencias descritas por los participantes, para asignar códigos a segmentos de texto que representaran ideas o conceptos específicos relacionados con las categorías de análisis (enfermedad y muerte, afectaciones socioemocionales, acceso a dispositivos tecnológicos e Internet, desvinculación de la escuela y agudización del déficit en los aprendizajes). Se agruparon los códigos similares en categorías más amplias que se fueron clarificando en el proceso con vistas a lograr coherencia y extender el alcance a todas las dimensiones importantes de los datos.

A partir de los avances, se identificaron los principales temas que emergieron de las categorías seguido del desarrollo pormenorizado de cada tema, considerando su relación con las experiencias vividas de los participantes y las categorías de análisis. Por último, se contextualizaron los resultados en el marco teórico y conceptual del estudio, se relacionaron los hallazgos con la literatura existente y se construyeron narrativas que integraran las experiencias de los participantes, destacando los aspectos más significativos de sus vivencias durante la pandemia.

CASO DE ESTUDIO

El Pueblo de Santa Fe donde se encuentra enclavada la escuela en que se llevó a cabo el estudio de caso, tiene sus raíces en el periodo Colonial de México. Fundado originalmente en 1532 por el virrey Antonio de Mendoza, fue establecido como un asentamiento indígena con el objetivo de concentrar a las comunidades indígenas locales desplazadas por la conquista. Santa Fe, a lo largo de su historia, se ha transformado desde un área agrícola en el Valle de México, hasta convertirse en una de las zonas urbanas más desarrolladas de la Ciudad de México y donde se pueden percibir los mayores contrastes.

La zona presenta una mezcla de niveles socioeconómicos que reflejan la desigualdad persistente en la ciudad capital. Las familias de altos ingresos tienen acceso a mejores oportunidades educativas y de servicios, mientras que las familias de bajos ingresos enfrentan mayores contratiempos para garantizar una educación de calidad para sus hijos. Esta disparidad afecta significativamente el rendimiento y las oportunidades educativas de las y los estudiantes.

La escuela, según nos plantea su director, es considerada un centro de alta demanda por la comunidad; cuenta con una matrícula de 581 estudiantes, distribuidos en 15 grupos (proporcionalmente a cinco grupos por grado), lo que representa un aproximado de 195 estudiantes en cada grado escolar. La distribución por salones de clase oscila entre 35 y 40 alumnos; es válido aclarar que en algunos cursos escolares se ha trabajado en salones de clases con 45 estudiantes.

No existe un número excesivo de estudiantes que abandonaron de manera definitiva: en el curso 2021-2022 sólo dos causaron baja oficial, lo que representa 0.34% de la matrícula total; sin embargo, es de destacar que a lo largo de todo el proceso de educación en línea se fue desvinculando un número significativo de estudiantes, a pesar de la labor emprendida por docentes y tutores.

RESULTADOS

En México, más de 30 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes dejaron de asistir a la escuela ante el cierre masivo 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. Las consecuencias de esta interrupción abrupta se reflejaron en el aprendizaje, la permanencia y la salud socioemocional de estudiantes de los diferentes niveles educativos; repentinamente se truncaron una serie de procesos y dinámicas escolares que afectaron el desenvolvimiento de toda la comunidad escolar (Ruiz, Franco y Álvarez, 2023).

El Quinto Informe de Labores emitido por la SEP el 1° de septiembre (SEP, 2023) y publicado en agosto del mismo año, muestra algunos datos preliminares: en secundaria, el abandono escolar como indicador estadístico que visibiliza el fenómeno de la desvinculación escolar en este nivel educativo, fue de 3.9% en el ciclo 2021-2022, un punto porcentual por encima del anterior. Este porcentaje se traduce en más de 245 895 adolescentes que se desvincularon de la escuela.

Esto se refuerza con la encuesta #ENCOVID19CDMX (INEGI, 2021), que se levantó a lo largo de la pandemia entre la UNICEF, la Universidad Iberoamericana y otras instancias gubernamentales, y muestra que los hogares mexicanos enfrentaron adversidades a causa de la pandemia como la pérdida de empleo y la reducción de ingresos, que afectó de manera considerable y con mayor impacto en las familias con niñas, niños y adolescentes en comparación con las integradas por las 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 dejó la escuela por falta de Internet y computadora y porque consideraban que no estaban aprendiendo.

En síntesis, con la información anterior, que corresponde a otras investigaciones, se puede observar el impacto de la pandemia y su papel en de desvinculación escolar. Las precarias condiciones que

impuso la contingencia para muchas familias marcaron las trayectorias escolares y de vida de miles de adolescentes del nivel básico, por lo que la presente investigación, con sus limitaciones y alcances, pretende contribuir al campo de estudio a partir de las vivencias de los sujetos.

El estudio de caso desarrollado es pertinente porque tiene en cuenta un acercamiento al fenómeno desde las voces de quienes por disímiles razones se desvincularon de la escuela y que, afortunadamente, pudieron regresar después de la ausencia para concluir con su ciclo formativo. En relación con el análisis de la información obtenida en las sesiones del grupo focal, se construyeron categorías que emergen de los datos empíricos y que permiten dar cuenta de las vivencias de las y los adolescentes como los principales protagonistas de la investigación y conocedores de su realidad particular sobre un fenómeno tan complejo como la pandemia por Covid-19 y la desvinculación escolar.

El caso de estudio permitió conocer las vivencias de diez adolescentes de secundaria que enfrentaron las problemáticas que se mencionan en otras investigaciones y construir categorías de análisis para una mejor comprensión del fenómeno.

Las categorías de análisis que se perfilan en el estudio son: enfermedad y muerte, afectaciones socioemocionales, acceso a dispositivos tecnológicos e Internet, desvinculación de la escuela, rendimiento académico, aprendizajes y calificación.

Enfermedad y muerte

Algunos estudiantes del grupo enfrentaron directamente la enfermedad de familiares cercanos y la pérdida de seres queridos debido al Covid-19, lo que representó una experiencia dolorosa y traumática para ellos. La preocupación constante por la salud propia y de sus familiares generó niveles altos de estrés y ansiedad que se ponen de manifiesto en sus narrativas y que en su momento se convirtieron en factores negativos en su desenvolvimiento personal y limitó su desempeño en el ámbito educativo.

y la pandemia seguía y mi papá siempre fue a trabajar desde que empezó la pandemia y llegó un día y ya estaba contagiado, entonces nos aislamos de él. Él se fue a otro lugar y nosotros nos quedamos ahí y ya lo cuidamos (Est-1; GFS-3).

Primero volví a ver a mi padre al inicio de la pandemia, ya después nació mi hermanita, mi hermanita cuando cumplió dos años, mi madre se enfermó de Covid y, pues, yo me tenía que quedar con mi hermanita a cuidarla en casa de mi abuelita, ya después se pudo recuperar mi mamá y pudimos estar con ella otra vez (Est-3; GFS-3).

Mi mamá enfermó gravemente de Covid-19 y estuvo en cuidados intensivos. Fueron días de mucha angustia y miedo, pero afortunadamente se recuperó. No podía concentrarme en los estudios por la preocupación constante (Est-6; GFS-4).

en todo ese tiempo a mi hermano le dio Covid, pero todo bien, o sea, no tan fuerte, pero la que sí tuvo Covid grave fue mi mamá, ella sí estuvo en el hospital por un tiempo largo y en ese tiempo, yo me acuerdo de que mi papá estaba mal, estaba triste y así (Est-6; GFS-3).

la pandemia llegó... llegó el insomnio y la muerte de dos personas especiales en mi vida... se murieron dos personas que apreciaba mucho, haga de cuenta que un día se fue mi bisabuela y al siguiente día se fue una amiga que yo quería también de esta escuela, con ella me desvelaba todas las noches de la pandemia, me desvelaba jugando, ya le agarré mucho cariño a ella, me dijeron que estaba enferma, que le dio un paro respiratorio y se nos fue de este mundo... la pérdida de mi amiga me afectó mucho, cuando recibí la noticia no lo podía creer... todas las noches jugábamos videojuegos en línea y la noticia fue algo que me costaba creer (Est-8; GFS-4).

al principio no me preocupaba por la enfermedad, pero cuando supimos de la muerte de varios vecinos, ya nos percatamos de que era un riesgo real y en ese tiempo dejé de darle importancia a las

cosas de la escuela y eso... dije, la escuela ahorita no es prioridad (Est-10; GFS-3).

En el transcurso de la pandemia, las vivencias compartidas por los estudiantes de esta secundaria han resonado con experiencias profundamente personales y familiares. Desde enfrentar la enfermedad y la pérdida, hasta adaptarse a nuevos contextos, cada historia refleja una lucha común contra la adversidad y contra la incertidumbre. A pesar de las situaciones vividas, cada uno de los participantes ha emprendido acciones encaminadas a retomar su éxito y desarrollo personal a partir de proyectos con el desafío constante de adaptarse a nuevas circunstancias.

Afectaciones socioemocionales

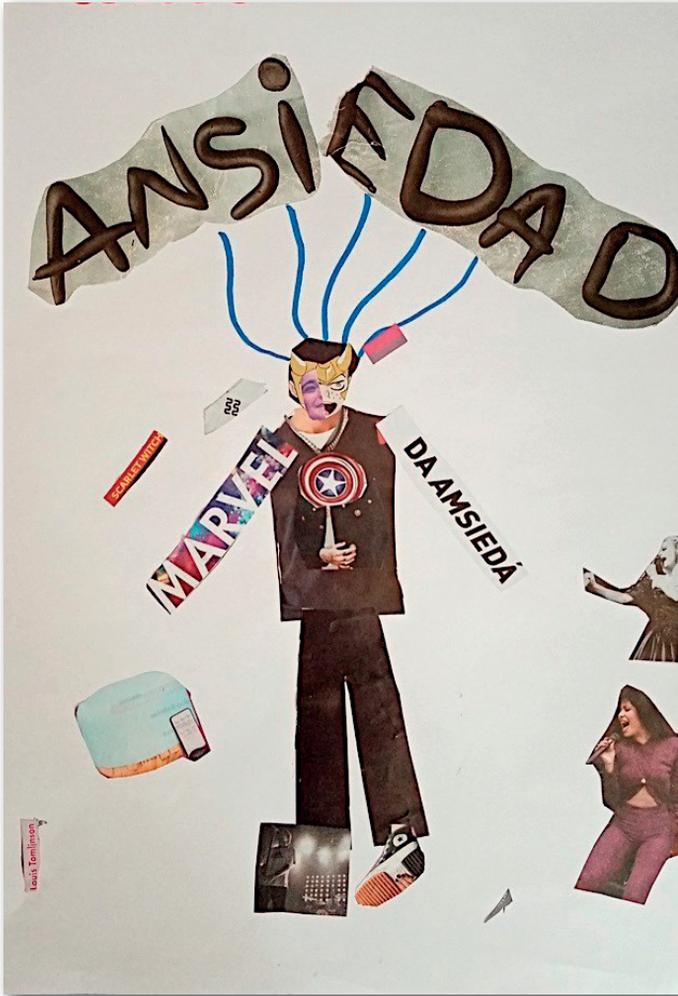
Las afectaciones socioemocionales en este grupo de estudiantes incluyen el aislamiento social, la ansiedad, la depresión y la disminución de la motivación académica. La falta de interacción social en el entorno escolar y la incertidumbre generalizada han contribuido a estos problemas emocionales. Entre los estudiantes del grupo focal emergen con mayor fuerza la ansiedad y la depresión, incluso se mencionan como afectaciones de base, las cuales se exacerbaban en este contexto particular, por lo que en la medida que se avanzó en el trabajo, las preguntas se hicieron más específicas.

En la primera sesión del grupo focal, los alumnos seleccionados elaboraron un *collage* en el que, con el apoyo de recortes de revistas de diferentes temáticas, debían representarse a sí mismos. Este ejercicio fue muy enriquecedor en el aspecto socioemocional y de autopercepción; si bien no se encierra en el marco de la pandemia, sí recoge elementos que guardan estrecha relación con este proceso. En posteriores sesiones, las respuestas y su participación giran en torno a las afectaciones provocadas por la misma.

me da ansiedad cómo me veo y por eso puse ansiedad aquí, en el brazo... y otra vez la ansiedad, porque a veces tengo mucha ansiedad y, pues, a veces no sé cómo calmarla... también tomo algunos medicamentos contra la ansiedad... de septiembre para acá logré

adelgazar como 15 kilos porque ya estaba en un punto en que la depresión había aumentado la ansiedad, también y bajé esos 15 kilos (Est-1; GFS-1).

■ Figura 1. *Collage* elaborado por el estudiante 1 del grupo focal Sesión 1.

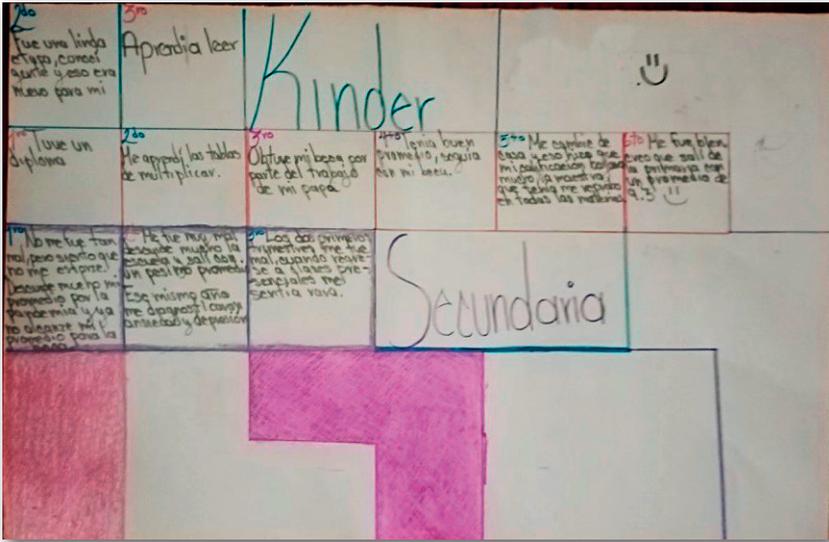


Fuente: archivo de trabajo de campo.

En este *collage* se pone de manifiesto una lucha constante contra la ansiedad, que se manifiesta de manera física al escribir la palabra en su brazo y sobre la cabeza de manera desproporcionada, lo que

Ese mismo año (2do de Secundaria) me diagnosticaron ansiedad y depresión (Est-8; GFS-2).⁵

■ Figura 3. Dibujo 2. Línea del tiempo elaborada por el estudiante 8 del grupo focal Sesión 2.



Fuente: archivo de trabajo de campo.

La siguiente narrativa describe el dolor de la separación durante el confinamiento, y evidencia la importancia del contacto humano y el desafío de la adaptación al regresar a las clases presenciales tras tanto tiempo de aislamiento:

a veces sí era de que yo estaba con mi hermanita y hacíamos videollamada con mi mamá, pero me quedaba con las ganas de abrazarla y estar con ella y me ponía a llorar... entré exactamente el 14 de febrero a clases presenciales, y yo estaba nervioso, después de tanto tiempo distanciado y sin estar rodeado de tanta gente, volver otra vez a lo mismo, estaba super nervioso (Est-6; GFS-2).

⁵Línea del tiempo de la trayectoria escolar de la Estudiante 8 (Est-8); Grupo Focal Sesión 2 (GFS-2), donde hace referencia al segundo y tercer año de secundaria, que coinciden con el periodo de la pandemia, cuando le diagnosticaron depresión, manifiesta sentirse mal y rara.

En este planteamiento se describe cómo el tiempo prolongado de encierro y la monotonía de la rutina diaria afectaron su estado de ánimo.

ya después como de aburrimiento de que estábamos encerrados, ya era mucho el tiempo que estábamos ahí, ya después no paraba la pandemia y todo eso (Est-5; GFS-3).

La narrativa es una muestra clara de la desmotivación y el desgaste emocional al enfrentar la repetición constante de la misma rutina durante la pandemia, cuando la falta de variedad en las actividades a realizar y la pérdida de interés en el estudio contribuyen a su tristeza.

fue muy desgastante estar haciendo todos los días lo mismo porque fue lo que yo hice hacer todos los días lo mismo, todos los días lo mismo ...estaba medio triste porque no estaba estudiando y eso me ponía triste, no estudiar (Est-2; GFS-4).

Los testimonios de estos alumnos reflejan la complejidad de las afectaciones socioemocionales experimentadas durante la pandemia. Desde la lucha contra la ansiedad y la depresión hasta el dolor por la pérdida y la dificultad de adaptación, estos relatos evidencian la importancia de abordar la salud mental y emocional de los estudiantes en el contexto de eventos traumáticos como la pandemia. Las vivencias descritas ponen de manifiesto cómo sutilmente cada una de las situaciones, a pesar de su distinta naturaleza, afectaron sus trayectorias educativas y terminaron siendo motivos de peso para la ruptura temporal con la institución escolar.

Acceso a dispositivos tecnológicos e Internet

El acceso limitado a dispositivos tecnológicos e Internet ha sido un obstáculo importante para la participación en la educación en línea. Algunos estudiantes no cuentan con dispositivos adecuados o una conexión estable, lo que resultó en una brecha en el acceso a la educación. La escuela en la que se desarrolló el estudio no contaba

con un diagnóstico que permitiera conocer la disponibilidad de dispositivos móviles, tabletas o computadoras en la comunidad escolar en general, lo que llevó a dificultades que impidieron el arranque inmediato de la modalidad virtual.

Durante la pandemia por Covid-19, la transición al aprendizaje en línea reveló barreras significativas en cuanto al acceso a la tecnología y la conectividad para muchos alumnos. Estas limitantes no sólo afectaron su capacidad para participar activamente en las clases virtuales, sino que también amplificaron las disparidades educativas existentes y la escuela en que se desarrolló la investigación no fue la excepción. Familias con recursos limitados entre las que la tecnología era escasa o simplemente inexistente se enfrentaron a la desconexión y, en consecuencia, a la exclusión del proceso educativo. Las siguientes narrativas demuestran la incidencia de este fenómeno a partir de sus vivencias particulares:

nos habíamos ido mi mamá, mis hermanos y yo a otra casa y yo les dije (se refiere a los docentes) no tengo Internet, no tengo celular, no puedo hacer esto... de esos cuatro meses, dos meses y medio estuvimos sin Internet... mi mamá tenía que estar con el teléfono y no estaba en la casa, sólo había un teléfono (Est-4; GFS-4).

y luego, en las clases igual, 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 (Est-3; GFS-4).

no tenía un lugar tranquilo para conectarme a las clases, además, mi papá se conectaba para los asuntos de su empresa. Me fue muy difícil seguir y aunque no quería atrasarme en la escuela, terminé desconectándome por completo (Est-10; GFS-2).

nos fuimos fuera de la ciudad y no contábamos con Internet, en ocasiones mi mamá me prestaba el teléfono, pero ya había perdido el ritmo y, aunque lo intenté, ya no sabía de qué estaban hablando mis maestros (Est-7; GFS-3).

en casa no tenemos computadora, asistí durante poco tiempo a un café Internet en el que se nos permitía conectarnos, pero ya con el incremento de los casos positivos consideramos que era mejor no exponerme (Est-1; GFS-4).

mi papá se quedó sin trabajo y prácticamente alcanzaba para comer, tuvieron que cancelar el Internet y decidí que, por el momento, la escuela no era prioridad, me apenó mucho la incertidumbre que se sentía en casa (Est-8; GFS-2).

Estas vivencias desde las voces de las y los colaboradores de la investigación resaltaron las barreras tecnológicas significativas, incluyendo la falta de acceso a Internet y a dispositivos, así como su influencia en la desvinculación escolar. Además, se evidencian desafíos económicos relacionados con la tecnología, que afectaron a estudiantes y a sus familias durante el periodo de educación en línea. Estas dificultades destacan la necesidad de abordar las inequidades en el acceso a la tecnología para garantizar una educación más inclusiva.

Desvinculación de la escuela

La adaptación a la educación en línea no fue adecuada para todos los alumnos, lo que contribuyó a su ruptura con la escuela. Esta falta de conexión derivó en una disminución en la motivación para el estudio, lo cual se evidencia en las voces de los participantes del grupo focal, quienes manifiestan que se fueron saliendo de las sesiones en línea; la escuela pasó a un segundo plano, dejó de ser la prioridad y las estrategias implementadas no llegaron a toda la comunidad estudiantil en riesgo.

En los fragmentos que se muestran a continuación, el alumno describe sus vivencias y cómo las situaciones que se fueron configurando terminaron alejándolo de la educación en línea hasta desvincularse temporalmente del proceso:

tenía las clases en línea y todo eso, y ya lo que hacía en el día era despertarme, hacer mis cosas y salir, pero en sí, no hacía muchas

cosas de la escuela... entonces, pasó el tiempo y, pues, yo me aburría mucho y, pues, ya no sabía qué hacer y ya las clases me aburrían y no entraba y, pues, ya no sabía qué hacer y la pandemia seguía... por un tiempo me dejó de interesar la escuela porque decía como que ya no le encuentro sentido a hacerla ahorita y ya me da flojera y eso... tenía otras cosas que hacer para mí, en ese tiempo, más importantes que la escuela... se me fueron quitando las ganas de entregar todo y como dice (aquí, se refiere a otro participante; Est-6; GFS-3) no atrapaba porque era muy aburrido y por problemas que no te podías unir, y como no te podías unir, se nos iban quitando las ganas de hacer los trabajos y se me fue quitando el interés y ya no entregaba casi nada después del primer trimestre del 2º año... estaba en clases y no estaba en clases, entregaba y no entregaba (Est-2; GFS-3).

Otro participante expresa su desinterés en la educación en línea durante la pandemia. Señala que, al principio, las clases en línea le resultaban aburridas y sin sentido. La falta de conexión emocional con las actividades escolares lo que llevó a una disminución en su participación y entrega de trabajos. La sensación de aburrimiento y la falta de sentido en la educación en línea se vuelven evidentes en su experiencia.

yo los primeros trimestres sí entraba a todo, entregaba todo bien, pero ya el último trimestre, que fue el de la pandemia, pues ya no, como que dije... no sé... me desinteresé... era aburrido, era luego de que 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... era como que 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, por ejemplo, de matemáticas, el último que nos dejó el profesor era de ciento sesenta y tantas operaciones, pero eran operaciones largas y problemas y en una ni le entendía cómo hacerlo y ahí tenía que estar buscando la forma para poderlo hacer y era eso, más los trabajos que dejaban los demás profesores, era más trabajo que en presencial porque aquí en presencial haces el trabajo en cla-

se y ya como que te lo califican y en casa era de que te mandaban todo y ya lo tenías que entregar todo... se me hizo más tedioso de que dejaban más y más trabajos... faltó más tiempo para hacer los trabajos y más explicación para poder hacer las cosas... ése fue el motivo por el que me aparté de la escuela (Est-4; GFS-3 y 4).

Otras voces también se refieren a las vivencias que llevaron a un cambio de actitud respecto a la educación en línea y a la desmotivación que se fue generando:

era como... no importaba... como aburrido o algo así porque no era igual que estar en presencial, como que no importaba y era aburrido (Est-6; GFS-3).

entré nada más a tres clases y ya no volví a entrar a clases en línea, ya no sabía nada de nada, o sea, ni de los maestros, ni de mis compañeros ni de nada de eso ...no tenía el compromiso para hacerlo ahí, o sea, muy diferente a venir a la escuela (Est-1; GFS-4).

y de repente dieron esa noticia de que iban a empezar las clases y al principio fue emocionante de ver otra vez a los compañeros, aunque fuera por una pantalla o así y ya, como que empezó lo frustrante, los trabajos; porque te enviaban un “bonchote” de hojas así, y era de así de entrégalo en la semana y te volvías loco, era horrible... quisieron meternos siete temas en una clase... ya no sabías qué entregar, ni por dónde empezar, eso era lo más frustrante, no sabías ni por dónde empezar a hacer tus trabajos... faltó motivación para hacer los trabajos... hasta mi mamá me ayudó porque le dije no entiendo, la verdad, porque no ayudaban los maestros, no explicaban, o sea, tenías una duda y te decían “está en el .pdf la explicación” y no entendía... No las seguía porque no me llamaban la atención (Est-8; GFS-4).

Las diferentes vivencias que se describen en la investigación reflejaron las problemáticas que trajo la modalidad en línea y cómo se convirtieron en elementos detonadores para la desvinculación escolar. Los participantes expresan desinterés debido a la monotonía,

la carga excesiva de trabajo, la falta de claridad en las instrucciones y la ausencia de motivación que, unido a la desconexión emocional con los maestros y compañeros, contribuyeron a una experiencia educativa menos satisfactoria. La relevancia y efectividad de la educación en línea fueron cuestionadas por las y los adolescentes, quienes le atribuyen el mayor peso en la decisión de desvincularse de la escuela.

Agudización del déficit en los aprendizajes

La pandemia tuvo un impacto significativo en la educación causando pérdidas en los aprendizajes y un bajo rendimiento académico. Los docentes enfrentaron el desafío de adaptar rápidamente sus métodos de enseñanza al aprendizaje a distancia, lo que llevó a una falta de interacción directa con los estudiantes. Es importante señalar que la categoría contempla los aprendizajes como el proceso mediante el cual los alumnos adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de experiencias, estudios, o enseñanza; el rendimiento académico manifiesta los logros, y las calificaciones representan una medición cuantitativa a partir de diferentes parámetros. Aunque son conceptos que se relacionan, no son sinónimos y no siempre presentan una articulación proporcional.

Éstas son algunas de las cuestiones que manifestaron las y los participantes en el grupo focal donde utilizan los términos indistintamente:

mi rendimiento académico disminuyó mucho desde la pandemia... Descuidé mucho mi promedio por la pandemia y ya no alcancé mi promedio para la beca... Me fue muy mal, descuidé mucho la escuela y salí con un pésimo promedio... Los dos primeros trimestres me fue mal, cuando regresé a clases presenciales, me sentía rara (Est-9; GFS-1).

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... Llegó la pandemia y se me hizo difícil y hasta ahora voy mejorando... Yo no estudiaba, yo nada más entré a dos o tres clases

aproximadamente, de lo que me acuerdo, y lo demás no volví a entrar a ninguna clase y la verdad no estude nada, me quedé en blanco (Est-4; GFS-2 y 3).

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, es que iba bien, tenía buenas calificaciones, creo que pasé con ocho de primero y de segundo pasó eso... empezaron a venir las clases presenciales, vine y me sentí un poco mejor pero, académicamente, como que no mejoré, no sé a qué se deba, y no mejoré y ya (Est-6; GFS-2).

El estudiante describe una caída abrupta en su rendimiento académico después de la pandemia. Aunque inicialmente tenía buenas calificaciones, luego de un año desvinculado de la escuela, la transición a las clases presenciales no mejoró su situación académica. Este cambio abrupto en su desempeño sugiere que la pandemia y sus consecuencias en el ámbito escolar pudieron haber tenido un impacto negativo duradero en su aprendizaje.

Otras vivencias también reflejan el déficit en los aprendizajes al no haber aprendido todo lo necesario durante la contingencia:

se vino la pandemia, entonces, nada más era de hacer los trabajos y no los repasé, nada más los hice para pasar a 3º, pero no los entregué porque me dijo el profesor que ya era muy tarde y así y, pues, me pasaron a 3º. Ya después ahorita sí siento que voy un poco mal, me faltan algunos trabajos, o sea, sí tengo trabajos, pero en los cuadernos que hay que entregar para que te den calificación sí siento que me falta... yo no sentí que aprendiera algo, a lo mejor sí unas cosas, pero no sentí que sí aprendiera todo lo que tenía que aprender (Est-7; GFS-2).

y ya después, pues vino lo de la pandemia, nos distanciamos de la escuela y, pues, fue algo difícil... me alejé algo de la escuela porque de los trimestres sí entregaba todo, todo, de los primeros trimestres, pero ya después de los otros como que bajé mucho mi

rendimiento... (química y matemática), ésas son con las que bajó mi rendimiento porque no les entendía, entonces, como de que ya no entrego, aunque buscaba la forma, pero no, fueron como más difíciles y, pues bajé mi rendimiento... Y ya después, hace como unos cinco meses, yo ya regresé a la escuela porque seguí en línea y en línea como que bajaron mis calificaciones (Est-2; GFS-2 y 3).

Los planteamientos de las y los adolescentes revelaron una tendencia a la agudización en el déficit de aprendizajes durante la pandemia y la transición a la educación en línea; manifestaron descuido en los estudios, dificultades para dar el 100%, falta de aprendizaje significativo, y una disminución en el rendimiento académico. La conexión directa entre la llegada de la pandemia y el deterioro académico sugiere que la modalidad en línea pudo haber contribuido a esta agudización, destacando la necesidad de abordar estos desafíos para garantizar un aprendizaje más efectivo en futuras situaciones similares.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio se adentró en las vivencias de diez adolescentes de secundaria que experimentaron la desvinculación escolar durante la pandemia por Covid-19. A través de un enfoque cualitativo y utilizando como principal herramienta metodológica las sesiones de grupo focal, se buscó responder a la pregunta de investigación: ¿qué vivencias describen las y los adolescentes de secundaria en relación con la pandemia por Covid-19 y la desvinculación escolar que experimentaron en su contexto?

Los hallazgos de esta investigación revelan la profunda afectación que la pandemia tuvo en la trayectoria escolar y en la vida personal de los adolescentes. Las categorías de análisis construidas a partir de las narrativas de los participantes (enfermedad y muerte, afectaciones socioemocionales, acceso a dispositivos tecnológicos e Internet, desvinculación de la escuela y agudización del déficit en los aprendizajes) permitieron una comprensión más amplia y detallada de las múltiples dimensiones del fenómeno estudiado.

1. *Enfermedad y muerte.* La experiencia de enfrentar la enfermedad de familiares cercanos y, en algunos casos, la pérdida de seres queridos generó altos niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes, e impactó negativamente en su rendimiento académico y bienestar emocional.
2. *Afectaciones socioemocionales.* El aislamiento social, la falta de interacción presencial con compañeros y maestros, y la incertidumbre sobre el futuro contribuyeron a un deterioro significativo en la salud mental de los adolescentes, lo que se manifestó en sentimientos de ansiedad, tristeza y desmotivación.
3. *Acceso a dispositivos tecnológicos e Internet.* La brecha digital fue un factor crucial en la desvinculación escolar. La falta de acceso a recursos tecnológicos adecuados impidió a muchos estudiantes participar plenamente en las clases en línea, exacerbando las desigualdades existentes y limitando las oportunidades de aprendizaje.
4. *Desvinculación de la escuela.* La desconexión con la institución educativa no sólo fue física, sino también emocional y académica. Las barreras que limitaron el acompañamiento y seguimiento por parte de la escuela durante la pandemia hicieron que muchos adolescentes se sintieran abandonados y desmotivados para continuar con sus estudios.
5. *Agudización del déficit en los aprendizajes.* La percepción de los estudiantes sobre su aprendizaje durante la pandemia fue mayoritariamente negativa. Muchos expresaron que no lograron adquirir conocimientos significativos y que las calificaciones obtenidas no reflejaban su verdadero potencial ni esfuerzo. La transición abrupta a la educación en línea y las condiciones adversas en el hogar contribuyeron a un descenso notable en el rendimiento académico. Los alumnos reportaron dificultades para concentrarse y seguir el ritmo de las clases, lo que resultó en un aprendizaje superficial y en muchos casos, insuficiente.

En conclusión, este estudio subraya la necesidad de diseñar y poner en práctica estrategias pedagógicas que consideren las experiencias vividas por los adolescentes durante la pandemia. Es fundamental que las políticas educativas futuras aborden las desigual-

dades digitales, proporcionen apoyo socioemocional, y fortalezcan el acompañamiento educativo para evitar la desvinculación escolar en situaciones de crisis. Sólo así será posible garantizar un derecho a la educación inclusivo y equitativo que responda a las realidades particulares de los estudiantes.

Estos resultados no sólo contribuyen al entendimiento del impacto de la pandemia en la educación, sino que también ofrecen insumos valiosos para la construcción de respuestas educativas más resilientes y adaptadas a contextos adversos, reafirmando el compromiso de asegurar el derecho a una educación de calidad para todos.

REFERENCIAS

- Arroyo, J., y Díaz, M. (2017). Resiliencia educativa y factores de reingreso escolar en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 45-68. <https://doi.org/10.1177/139187-2017-0002>
- Banco Mundial (2020). *Covid-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública* [Policy Note]. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/33696>
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.
- Centro Meneses. (2024, enero 23). *Centro Ibero Meneses*. <https://centromeneses.mx/quienes-somos>
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- DOF (2019a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Gobierno de México.
- DOF (2019b). *Ley General de Educación*. Gobierno de México.
- DOF (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Gobierno de México.
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>

- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. Routledge.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- INEE (2017). *Análisis de la política de atención al abandono escolar en educación media superior*. INEE. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_12-Capitulo-7.pdf
- INEGI (2021). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020. *Comunicado de prensa*, 185(21), 29.
- Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Publications.
- López, N., Opertti, R., y Vargas, C. (Coords.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370334>
- Martínez, L. M., Enguita, M. F., y Gómez, J. R. (2009). Desenganchados de la educación: Procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 17(27).
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: Brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos*, XL(161), 32-52.
- Muñoz Izquierdo, C., de Cepeda, P. R., Rodríguez, P. G., y Borrani, C. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV(3-4), 221-285.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Prosser, J., y Loxley, A. (2008). *Introducing visual methods*. National Centre for Research Methods.
- Ruiz, M., Franco, M., y Álvarez, F. (2024). *Reporte Final de Investigación: Derecho a la educación y abandono escolar de niñas, niños y jóvenes en el contexto de la pandemia: estudios de caso*. Universidad Iberoamericana.

- na Ciudad de México-Universidad Pedagógica Nacional Puebla. (Sin Publicar)
- Ruiz, M., y Franco, M. (2023). Derecho a la educación y abandono escolar en el contexto de la pandemia. Ponencia en el *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Comie.
- Schmelkes, S. (2021). Pandemia y educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(Esp.), 7-12.
- SEP (2021). *Tercer Informe de Labores 2020-2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf
- SEP (2023, 1 de septiembre). *Quinto Informe de Labores de la Secretaría de Educación Pública*. Gobierno de México. <https://planeacion.sep.gob.mx/informeslabores.aspx>
- Smith, J. A. (Ed.) (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tomasevski, K. (2001). *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme. Right to Education Primers No. 3*. Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law.
- UNESCO (2022). *El derecho a la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/right-education>