



LOS RIESGOS DE LA PANDEMIA VISTOS POR LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN

Bonifacio Vuelvas Salazar

FES "Aragón" Posgrado de Pedagogía UNAM
bonigrosalaz@gmail.com

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Este reporte parcial de investigación se presentan los resultados de una investigación en el que se destacan los riesgos de la pandemia vistos por estudiantes y docentes de un plantel del Colegio de Bachilleres en ambos turnos. Por una parte, se identifican los sentidos que construyen los estudiantes de los diversos significados de los riesgos para su formación. Por la otra, se presenta la visión de los docentes respecto a los sentidos que construyen de los riesgos de la transición y el proceso de continuidad escolar en los procesos de *incorporación, cambio y separación*, en relación con el egreso, la deserción y la continuidad de sus estudios.

Los sentidos construidos por los actores de la educación de este plantel, plantean una vida escolar reducida a las aulas, porque las relaciones informales que establecen los estudiantes con sus maestros y tutores se concentran en la aprobación de materias e incluso sin los aprendizajes curriculares esperados, lo cual ponen en riesgo el egreso escolar en el proceso de separación. Sin embargo, se simula el reconocimiento a los estudiantes de la excelencia académica, al premiar a varias decenas de ellos, a pesar de no contar con los conocimientos básicos.

Por último, se presentan los diversos significados que asignan al proceso de graduación escolar y el reconocimiento institucional por sus méritos académicos.

Palabras clave: abandono escolar, vida académica, integración escolar, tutorías, aprendizajes significativos

Introducción

La complejidad de los riesgos de la circunstancia pandémica se encuentra en los sentidos y significados que las personas construyen de sus experiencias vividas frente a los problemas derivados de la pandemia Sars-Cov-2 en el ambiente inmediato, en las relaciones intrafamiliares, en los espacios reducidos del mundo particular durante el confinamiento (violencia intrafamiliar, abuso sexual, crisis de pareja, desintegración familiar, etc).

También acontecieron diversos problemas escolares que, con la pandemia, se recurrió a las clases en línea que derivaron en severos problemas de salud como son: socioemocionales (ansiedad, estrés, depresión), de socialidad y de aprendizaje que pusieron en riesgo la continuidad de los estudios de los alumnos. Además, la falta de conectividad por la carencia de recursos económicos y técnicos propició el ausentismo, la reprobación y hasta el abandono escolar de estudiantes de diferentes niveles y el bachillerato en particular.

Con el regreso a clases presenciales en la llamada “nueva normalidad” limitó la convivencia y la socialidad entre sus pares y profesores, los estudiantes se enfrentaron a una “nueva realidad” escolar, hasta ahora desconocida y los “riesgos” de lo que ha dado en llamarse “una generación perdida”, que amenaza la continuidad de sus estudios e incrementa la deficiencia en sus aprendizajes.

Sin embargo, los riesgos por la pandemia se han transformado en daños a la formación de los estudiantes, particularmente los del nivel medio superior, en los procesos y prácticas escolares, que han puesto en suspenso sus expectativas de estudio durante y después del bachillerato, de tal manera que la continuidad de sus estudios se encuentra en entredicho.

En este contexto, la pregunta central de este estudio es: ¿qué sentidos construyen estudiantes que cursan el bachillerato del Colegio de Bachilleres y docentes que les imparten clases de diferentes asignaturas, de los riesgos derivados de la pandemia SARS-COV-2 y cuáles sus significados en los períodos de transición: “separación”, “cambio” e “incorporación” en el regreso a la “nueva normalidad” de la vida escolar, la socialidad, las tutorías y la graduación y lo que está en riesgo de perderse para el futuro de su educación?

Los objetivos de este estudio son los siguientes: a). Conocer los sentidos que construyen los estudiantes que cursan el Colegio de Bachilleres plantel 6 “Vicente Guerrero” y docentes que les imparten clases de las diferentes asignaturas, para comprender los significados que atribuyen a los riesgos ocasionados por la Pandemia SARS-COV-2 durante su formación, a través de los procesos de “incorporación”, “cambio” y “separación” de la institución y los daños ocasionados a sus aprendizajes que ponen en entredicho la continuidad de sus estudios al nivel superior.

b). Analizar los sentidos que construyen los estudiantes que cursan el 3º año del bachillerato en el Colegio de Bachilleres y los docentes que les imparten clases en los procesos y prácticas escolares de la vida escolar, la socialidad, las tutorías, las consultorías y la graduación en las etapas de “incorporación”, “cambio” y “separación” de la institución para comprender los significados en el trayecto de su formación.

c). Interpretar los sentidos construidos por los estudiantes que cursan el del 3° año del bachillerato del Colegio de Bachilleres y docentes que les imparten clases de diferentes asignaturas en los procesos y prácticas de su vida escolar y socialidad, las tutorías, las consultorías y la graduación en las etapas de “incorporación”, “cambio” y “separación” de la institución, para comprender los significados que construyen durante la circunstancia pandémica, a la luz de las diferentes teorías explícitas e implícitas en el contexto actual.

Los supuestos teóricos son: a). Los sentidos que construyen los estudiantes que cursan el 6° semestre del bachillerato del Colegio de Bachilleres y docentes que les imparten clases de diferentes asignaturas coinciden en señalar que los daños ocasionados a su formación, en los procesos y prácticas escolares, en las diferentes etapas de su formación son irreversibles, porque no cuentan con los aprendizajes curriculares y el manejo de los conocimientos básicos, para aprobar el examen de admisión para ingresar a una universidad pública, por lo que la continuidad de sus estudios se encuentra en riesgo.

b). Si los significados de los sentidos que construyen los estudiantes que cursan el 3° año del bachillerato en el Colegio de Bachilleres coinciden con los significados que construyen los docentes que les imparten clases en los diferentes semestres y diferentes asignaturas en las etapas de “incorporación”, “cambio” y “separación”, en las prácticas de la vida escolar y socialidad, las tutorías, las consultorías y la graduación se trata de sentidos contundentes de los daños a su formación, porque en la primera mitad del bachillerato las clases se realizaron en línea, de tal forma que los significados atribuidos al proceso de graduación y sus expectativas para la continuidad de sus estudios al nivel superior son de alto riesgo académico, por carecer de los conocimientos curriculares básicos para acceder, a través del examen de admisión, a una universidad pública en la carrera de su preferencia.

El estado de conocimiento del problema de investigación tiene como antecedentes los estudios de abandono escolar, pero en la circunstancia de la pandemia Sars-Cov-2, han predominado los estudios de alto impacto en la educación en sus diferentes niveles educativos. Sin embargo, existen pocos estudios desde la perspectiva de los actores de la educación

Desarrollo

El problema del riesgo en la educación de los estudiantes del bachillerato del Colegio de Bachilleres, por los daños ocasionados a su formación, ocasionados por el Covid-19, pueden ser investigados desde dos grandes perspectivas. Por una parte, la perspectiva macrosocial de corte estructural. Por la otra, la experiencia vivida de los actores de la educación y las relaciones que establecemos con los demás, la “socialidad” (Maffesoli, 1993, 145). La primera plantea el impacto de un fenómeno social, mientras que la segunda reconfigura la significatividad para los actores de dicho acontecimiento en su vida diaria y la relación que establece con otros actores en su ambiente inmediato.

El fenómeno del riesgo en las sociedades modernas no es nuevo, varios autores lo han abordado, pero fue Beck (1998) en su obra *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* quien estudió sus consecuencias. Para este autor la “modernidad reflexiva”, se caracteriza por el riesgo como resultado de la producción social de la riqueza, se acompaña de la producción social de riesgos de diferente naturaleza y siempre están presentes en diferentes esferas de la actuación humana.

“El sistema de coordenadas en que descansa la vida y el pensamiento en la modernidad industrial (los ejes de la familia y el trabajo, fe en la ciencia y el progreso) empieza a oscilar, y surge un nuevo juego de oportunidades y riesgos, los contornos de la sociedad de riesgo”. (Beck, 1998: 24).

Esta perspectiva sociológica plantea que los riesgos están presentes en las sociedades desarrolladas y pueden ocasionar grandes desastres, originados por negligencia o errores humanos, tal es el caso de la catástrofe nuclear de Chernóbil, Ucrania en abril de 1986. Sin embargo, no son los actores sociales quienes ocasionan las fallas, sino que son errores de la burocracia y el sistema social son quienes los hacen posibles, porque éstos son invisibles, como la radiación, siempre van a estar presente. Sin pensar en los peligros producidos por las mutaciones genéticas derivadas de la radiactividad.

En la actualidad cobran importancia los estudios del fenómeno del riesgo por la pandemia desde un enfoque estructural de alto impacto, busca explicar la objetividad los “hechos” y las consecuencias de un fenómeno, como es el caso de la pandemia Covid-19. Sin embargo, aunque marginales, los estudios desde la perspectiva del sujeto y las relaciones que establece en su vida cotidiana con otros actores en su ambiente inmediato comienzan a tener relevancia, sitúan el fenómeno del riesgo en la órbita de la vida cotidiana de las personas, las familias y la relación de pareja, las asambleas sindicales y las aulas, han sido estudiadas desde la perspectiva del sujeto y como lo expresa Giddens (2000), los riesgos son parte del acontecer de los sucesos cotidianos de las personas, por más que sus acciones se rijan de forma racional, sus actos se encuentran sujetos a constantes riesgos, afectados por sucesos contingentes, como es el caso de la “ruptura” de la pareja.

La separación de la relación conyugal se convierte en daño emocional y para superarlo nadie se encuentra preparado, los cónyuges aprenden a “elaborar el duelo” por su cuenta, para esto recurren a la “psicoterapia” con el propósito de racionalizar la separación y encontrar el “nuevo sentido de identidad” a sus vidas, porque los riesgos forman parte de nuestra vida cotidiana y el “yo” se encuentra estrechamente interrelacionado con la “sociedad” (Giddens, 2000:48). Para este autor, la psicoterapia no sólo es útil como recurso para enfrentar racionalmente los desequilibrios emocionales de la vida moderna, sino también es un mecanismo de “reflexividad” del “yo”. (Giddens, 2000), para recuperar el “nuevo sentido del yo”.

Para comprender los daños ocasionados por la pandemia a la educación de los estudiantes del bachillerato, para un hipotético ingreso a las aulas universitarias y su integración al ambiente académico, se acudió a Tinto, quien explicó ampliamente las causas del abandono escolar a

partir la categoría durkheimniana de “integración” en las instituciones de educación superior y su relación con lo que él llama “vida social e intelectual” (Tinto, 1992: 61). Para este autor cuentan más las interacciones personales para explicar las causas del abandono, porque es posible que una “inapropiada vida académica como la causa fundamental de su deserción” (Tinto, 1992: 62).

Para Tinto, también es importante la “transición” de los estudiantes por diferentes etapas (1992: 99). Inspirado en la obra van Gennep (2008), sobre *los ritos de paso*, retomó la dinámica de los individuos y las sociedades tradicionales para destacar las etapas por las que pasan, a saber: “incorporación”, “cambio” y “separación”. Estas etapas, según Tinto, son aplicables también en los procesos de transición de los estudiantes desde su incorporación, durante y después de concluir su carrera.

Los daños ocasionados por la pandemia, en nuestro caso, tiene que ver más con las trayectorias escolares, las “biografías socialmente construidas” y las historias de vida, por esto se decidió acudir a los autores de los sentidos (Schütz, 1995), (Berger y Luckmann, 1998), (Maffesoli, 1993), (Heller, 1998), para comprender los riesgos originados por la pandemia para la continuidad de los estudios de los alumnos que cursan el bachillerato.

El abandono escolar de estos alumnos se convirtió en un problema grave por la pandemia, porque cambió para siempre su vida, debido a las pérdidas de algunos miembros de su familia que sostenían el hogar y los hijos e hijas mayores de las familias, se vieron en la necesidad de trabajar, se comprende que fue una de las razones para la deserción. Sin embargo, los que continúan hay otro tipo de riesgos que se han convertido en “daños” durante el proceso de su formación.

El presente estudio se perfila desde la perspectiva del sujeto en su ambiente inmediato, en las aulas con estudiantes del Colegio de Bachilleres que ingresaron en marzo de 2020, poco después que se declaró la pandemia Covid-19, por lo que iniciaron sus clases en línea durante tres semestres consecutivos, hasta que se reanudaron de forma presencial en la “nueva normalidad” en marzo de 2022, es decir, dos años después.

Esta investigación se desarrolló en dos etapas diferentes. La primera, los *riesgos de la pandemia y el futuro de su educación*, se realizó mediante entrevistas focalizadas con estudiantes de 4º semestre entre los meses de febrero y mayo de 2022, al regreso a las clases presenciales. Se les cuestionó acerca, de los riesgos por la pandemia de: a) cómo te afectó la pandemia, b) qué cambió con la pandemia, c) cuáles son los riesgos para tu educación.

La segunda etapa se realizó con docentes que les imparten alguna(s) asignatura(s), entre marzo y abril del 2023, se les cuestionó, acerca de los *riesgos de la transición y el proceso de continuidad escolar*: 1) El proceso de *incorporación*. a) la integración. 2) El proceso de *cambio*. a) la socialidad y vida escolar, b) las prácticas de consultorías, c) las prácticas de tutorías. 3) El proceso de *separación*. a) la graduación.

En esta segunda etapa se entrevistaron a docentes sobre el proceso de transición por el que atraviesan los alumnos. Para esta ponencia se presentan los resultados parciales de las entrevistas con estudiantes y los docentes en la segunda etapa.

Los resultados obtenidos de las entrevistas con los estudiantes respecto de los *riesgos de la pandemia y el futuro de su educación* se expresaron a través de “códigos intersubjetivos” (Heras, 2002:187), contruidos, por ellos. Cuando se les preguntó: *¿cómo afectó la pandemia a tu educación?* Los estudiantes coincidieron en expresarse de forma negativa, el código que las engloba es: “Vacíos de conocimientos y riesgos para no ingresar a la universidad.”

“No adquiriré los conocimientos necesarios para lo que quiero estudiar, me va a perjudicar para entrar a la universidad, porque son conocimientos que van a estar en el examen”.

“En las clases en línea no aprendí nada, me quedaba dormido y no explicaban bien, porque decían que una vez y ya.” “En mi educación fue un gran impacto, porque la mayoría de los maestros no estaban preparados para dar clase virtuales, siento que no aprendí absolutamente nada, hubo maestros que lo intentaron todo, pero otros que no intentaron nada.” “Tengo vacíos de conocimientos, hay muchas materias que no les entendí nada, no estoy al cien por ciento”.

También se les preguntó, *¿qué cambió con la pandemia?* Los códigos contruidos mediante los sentidos son: “No cambió nada, todo sigue igual”. “Cambiaron muchas cosas en mi vida”.

“No ha cambiado nada, todo sigue igual en mi vida personal y familiar. En lo académico aprendo más que cuando estaba en virtual”.

“Cambiaron muchas cosas, tenemos que usar cubrebocas al entrar a la escuela. En mi vida familiar cambió mucho por el vacío que dejaron los que se fueron, ya nadie llena ese vacío, ya nada es como antes.”

Además; se les cuestionó *¿cuáles son los riesgos ocasionados por la pandemia para tu educación?* El código contruido a través de los sentidos es: “El no tener los conocimientos para la continuidad de mis estudios”.

“La falta de conocimientos para el examen de ingreso a la universidad, me va a perjudicar”

“Perder mis estudios en bachilleres, llegué a pensar en salirme de bachilleres, para ayudar económicamente a mi familia y la continuidad de mis estudios en la universidad.”

Los tres códigos contruido por los estudiantes entrevistados se puede comprender acudiendo a los planteamientos de Berger y Luckamn (1998), quienes sostienen que a través del proceso de “internalización” las personas incorporan los significados de un “acontecimiento objetivo”, en este caso la pandemia, se expresan a través “objetivaciones” que construyen respecto a sus aprendizajes que adquirieron durante la pandemia, a través de sus clases virtuales, los cuales manifiestan significatividad a través de procesos subjetivos, como resultado de su convivencia intersubjetiva con otros actores en su vida cotidiana, en reiteradas ocasiones den la relación

“cara a cara” (Heller, 1998), aun cuando hayan sido virtuales, a través de los significados positivos o negativos, manifiestan los riesgos por la insuficiencia o deficiencia de conocimientos para la continuidad de sus estudios, e incluso, el abandono, los cuales se convirtieron en daños a su formación.

Los resultados obtenidos de las entrevistas con docentes del Colegio de Bachilleres, de los riesgos de la transición y proceso de continuidad escolar, consistió en identificar los “códigos intersubjetivos” construidos por los docentes para conocer los “significados intersubjetivos” se recurrió a “descodificar” (Heras, 2002: 187) los sentidos de sus acciones, para esta tarea se acudió a buscar el bagaje común ubicado en el “acervo de conocimiento a mano”, de los docentes que contienen “la sedimentación de todas las experiencias previas” (Schütz, 1995:40), con la finalidad de conocer la trayectoria de los estudiantes en el proceso de transición por el que atraviesan. Estos códigos son:

1. El proceso de incorporación. A) La integración. Se les cuestionó a los docentes, ¿cuáles son los riesgos ocasionados por la pandemia para la formación de los estudiantes en su integración a las clases presenciales?

Desubicados en su ingreso, clases virtuales. Riesgos por la continuidad de sus estudios. No hay estrategias institucionales para reactivar aprendizajes y retener matrícula. Ausentismo y reprobación. Se acabaron las ilusiones por el estudio.

“No hay aprendizajes significativos, no cuentan con conocimientos previos, bajo nivel de conocimientos esenciales”. “No quieren aprender, no están involucrados, sólo les gusta establecer relaciones interpersonales, socializar”.

Los significados intersubjetivos de estos códigos tienen una relación estrecha con el “mundo cultural intersubjetivo” al que se refiere Schütz (1995), porque en la relación que establecen las personas con otros actores, aprehende a incorporar los saberes, instrumentos, tradiciones y costumbres para moverse en su ambiente inmediato y en su “pequeño mundo” (Heller, 1998) y asignar significados diversos a sus percepciones y valoraciones subjetivas, como es el caso de los docentes que coinciden en expresar que los estudiantes, al regreso a sus clases presenciales se encontraban “desubicados”, cuando debieron decir “desintegrados” al ambiente escolar presencial y, ante esta circunstancia pandémica, la institución careció de estrategias integrales para enfrentar el fenómeno del ausentismo y la reprobación para retener la matrícula, lo cual desencadenó resultados negativos, no sólo para adquirir los conocimientos, sino para mantener vivas las expectativas e ilusiones de los estudiantes, respecto a su educación.

2. El proceso de cambio. Socialidad y vida académica. Las prácticas tutoriales y consultorías.

Se preguntó a los docentes del Colegio de Bachilleres, ¿cómo influyen las relaciones informales, las tutorías y las consultorías académicas para mejorar los aprendizajes escolares?

Los códigos intersubjetivos construidos por los docentes son:

Propician acercamiento y conexión, sólo socializan. Las actividades culturales deben ser parte del currículum formal, mejoran el aprendizaje. Las tutorías no sirven, problema organizacional.” Las consultorías, estrategia anacrónica, se abandonaron. No son un fracaso. El tutor de acompañamiento no está funcionando es la “crónica de una caída anunciada”.

“La relación interpersonal se da cuando tienen confianza.” “Las tutorías son un trabajo independiente, debe pagarse al docente”. “Las consultorías no funcionan, no hay compromiso. En su momento funcionó, pero se fueron desvirtuando.” “Los tutores de acompañamiento no funcionan mientras no tengan tiempo pagado. Los mismos docentes son los tutores.”

Los significados de los códigos anteriores expresan que la socialidad es percibida por los docentes como relaciones interpersonales entre pares que los vincula entre sí, pero no existe conexión con la vida escolar para mejorar los aprendizajes, porque en realidad se carece de “vida académica”, de tal manera que la socialidad es vista como accesoria, esto explica el por qué las tutorías, ni las consultorías, en parte, no funcionan, debido a que las condiciones estructurales de corte organizacional, no las hacen posibles, de tal forma que el sistema educativo de los 20 planteles, se encuentre en una crisis académica y, con la pandemia se ha profundizado aún más.

3. El proceso de separación. La graduación.

Se les cuestionó a los docentes: ¿cómo afectó la pandemia el aprendizaje y el egreso escolar de los alumnos? ¿Cómo se produce el proceso de separación de la institución? Los códigos intersubjetivos construidos por los docentes son:

Golpe tremendo a todo el aprendizaje escolar. La deserción escolar tiene relación directa con problemas socioeconómicos. El egreso escolar con vacíos de conocimientos importantes, no egresaron porque debían materias. El proceso de separación, con la entrega de reconocimientos a la excelencia. La graduación es acto simbólico, sin importar aprendizajes deficientes.

“El impacto es muy alto en los niveles de aprendizaje, la aprobación bajó en todas las asignaturas. Se incrementó la reprobación y el ausentismo”.

“El bajo nivel de conocimientos es algo grave, no van a pasar el examen de admisión, de 120 preguntas obtendrán la mitad, porque no tienen bases firmes.”

“No se reconoce a nadie cuando se reconoce a muchos. La excelencia académica es reconocer a pocos, quienes han hecho méritos destacados en el aprendizaje escolar”.

Los códigos anteriores expresan los sentidos que construyen los docentes de las diferentes asignaturas respecto a los daños ocasionados por la pandemia a los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no es posible culpar a ésta por la deficiencia de conocimientos que manejan los estudiantes al egresar de este bachillerato, porque en la trayectoria escolar de la institución, se ha carecido de plasticidad organizacional y académica para innovar las prácticas

escolares, como son las tutorías y las consultorías, para volverlas más eficientes, por lo que es urgente evaluar integralmente el funcionamiento de este subsistema educativo, en vísperas de una posible reforma curricular de la “nueva escuela mexicana”.

Conclusiones

Los sentidos construidos por los estudiantes y docentes del Colegio de Bachilleres plantel 6 “Vicente Guerrero”, en ambos turnos, coinciden en expresar que los riesgos por la pandemia afectaron la adquisición de aprendizajes significativos de contenidos curriculares, lo cual ponen en riesgo el egreso y la continuidad de sus estudios.

Los significados de los sentidos construidos por los docentes respecto al proceso de transición en las etapas de “incorporación”, “cambio” y “separación”, por las que transitan los estudiantes en su paso por bachilleres, revela que no existió un proceso de “integración” a la institución, porque la cohorte 2022-2023 ingresó con clases virtuales y concluyó en presenciales. Sin embargo, no se instrumentaron estrategias institucionales para mejorar los aprendizajes, ni retener la matrícula.

En el proceso de “cambio” los códigos construidos por los docentes respecto a la importancia de la socialidad y la vida escolar para mejorar los aprendizajes escolares, no son reconocidos. Asimismo, si bien se reconocen como estrategias institucionales a las tutorías y las consultorías, no están dando los resultados esperados, debido a problemas organizacionales de contratación de docencia horas clase y las horas de tutorías, por ser trabajo independiente a la docencia, no son pagadas.

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. (1ª. ed.). Barcelona, Paidós
- Berger, P. y Luckmann. T. (1998). *La construcción social de la realidad*. (15ª reimp.). Buenos Aires, Amorrortu editores
- Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. (3ª. ed.). Barcelona, ediciones Península
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. (5ª. ed.). Barcelona, Península
- Heras. L. (2002). *Cultura política: el estado del arte contemporáneo*. Revista Democracia. México. Universidad Autónoma del Estado de México. Centro de Estudios de la Universidad
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. (1ª ed.). México, Fondo de Cultura Económica

- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. (2ª. ed.). Buenos Aires, Amorrortu editores
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. (1ª. ed.). México. UNAM-ANUIES)
- Van Gennep. A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid. Alianza editorial