

Comunidades de Aprendizaje: Estrategias comunitarias para el acompañamiento educativo en el contexto de la pandemia por Covid-19 en el estado de Puebla



Laura Bárcenas, Oscar Soto, Jessica Utrera, Sindy Carteño
Asistente de investigación: **Sofía Villafuerte**



PUEBLA
Un gobierno **presente**



Secretaría
de Educación

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla

Comunidades de Aprendizaje: Estrategias comunitarias para el acompañamiento educativo en el contexto de la pandemia por Covid-19 en el estado de Puebla

Laura Bárcenas, Oscar Soto, Jessica Utrera, Sindy Carteño

Asistente de investigación: **Sofía Villafuerte**

Las opiniones vertidas en el presente documento son responsabilidad única de las y los autores, y no representa la postura de la institución que edita.

Sergio Salomón Céspedes Peregrina

Gobernador Constitucional del Estado de Puebla

Miguel Barbosa Huerta

In Memoriam

Javier Aquino Limón

Secretario de Gobernación del Estado de Puebla

Gabriela Bonilla Parada

Presidenta del Sistema Estatal para el
Desarrollo Integral de la Familia

María Isabel Merlo Talavera

Secretaría de Educación del Estado de Puebla

Eduardo Castillo López

Presidente de la Junta de Gobierno y Coordinación Política del
H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Puebla

Margarita Gayosso Ponce

Presidenta del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Puebla

Victoriano Gabriel Covarrubias Salvatori

Director General del Consejo de Ciencia y Tecnología
del Estado de Puebla

Luis Gerardo Aguirre Rodríguez

Responsable del Área de Publicaciones

Eva Angélica García Treviño

Ruperto Guevara Ayala

María Ixel Hernández Hernández

Corrección de estilo

Aranza Rebeca Rodríguez Rivera

Diseño editorial y de portada

Primera edición, México, 2023

Publicado por el Consejo de Ciencia y Tecnología de Puebla
(CONCYTEP) B Poniente de La 16 de Sept. 4511,
Col. Huexotitla, 72534. Puebla, Pue.

ISBN: 978-607-8901-63-0

CÓDIGO IDENTIFICADOR CONCYTEP: C-L-2023-08-70

La información contenida en este documento puede ser reproducida total o
parcialmente por cualquier medio, indicando los créditos
y las fuentes de origen respectivas.

Esta obra para ser publicada fue dictaminada bajo la modalidad de pares a
doble ciego por expertos en la materia.

Laura Angélica Bárcenas Pozos
Oscar Desiderio Soto Badillo
Sindy Ivette Carteño Arroyo
Jéssica Adali Utrera Capetillo
Autoras y Autores

CONTENIDO

Resumen	i
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 Introducción	1
1.2 Planteamiento del problema	9
1.2.1 Contexto socioeducativo internacional	11
1.2.1.1 Contexto nacional	15
1.2.1.2 Análisis de la estrategia educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) frente a la pandemia por Covid-19	16
1.2.1.3 El escenario educativo pandémico en Puebla	26
1.2.1.3 Las condiciones de acceso a educación formal, así como la deserción escolar en los territorios donde se lleva a cabo la investigación (desigualdades estructurales)	28
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	31
2.1 Pandemia y emociones	33
2.2 ¿Cómo entendemos al aprendizaje significativo?	37
2.3 Comunidades de aprendizaje	39
2.3.1 Principios básicos de las comunidades de aprendizaje	43
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA Y RESULTADOS	47
3.1 Presentación de resultados	51
3.1.1 Caso 1. Una comunidad barrial que atiende el aprendizaje	52
3.1.2 Caso 2. Un esfuerzo significativo por atender las necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes	63
3.1.3 Caso 3. Una comunicóloga que busca educar en un contexto altamente complejo	76
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN	89
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	103
5.1 Recomendaciones finales que podrían ser útiles para la problemática plantada y los métodos de estudios resultantes	109
5.1.1 Los actores sociales e institucionales en los procesos formativos	109
REFERENCIAS	117



En este contexto, las escuelas de todos los niveles educativos cerraron sus puertas y mandaron a sus docentes y estudiantes a sus casas. Inicialmente, las autoridades educativas decidieron que las y los profesores contactaran a sus estudiantes, por los medios que mejor convinieran a ambas partes, buscando cerrar el ciclo escolar 2019-2020, al que le quedaban tres meses por concluir. Sin embargo, desde este momento se empezaron a observar diferencias, pues algunos estudiantes respondieron al llamado de sus profesores a través de grupos de WhatsApp principalmente y otros no lograron hacerlo, porque no tenían condiciones para la conectividad. Es por esto que la presente inves-

tigación recupera y analiza las experiencias de tres colectivos que, durante la pandemia y con distintas estrategias y alcances, realizaron esfuerzos por acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje que migraron a la virtualidad.

Se hicieron evidentes las desigualdades estructurales de los territorios, pero también se observó como las comunidades se organizaron y buscaron estrategias para atender los vacíos educativos. Por estas razones, esta investigación surge en medio de la pandemia y busca contribuir y fortalecer los procesos de aprendizaje formales en contextos de precariedad económica y violencias sociales, además reconoce y acompaña esas capacidades comunitarias que emergieron para fortalecer el tejido social, la organización vecinal y el reconocimiento de las personas como pieza clave de la transformación social.

Con el propósito de entender cuáles son las condiciones particulares de cada uno de los espacios estudiados, la investigación comenzó con la identificación de las necesidades, intereses, particularidades y maneras de enfrentar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades. Enseguida, se buscó identificar cuáles han sido los elementos que facilitan el aprendizaje significativo de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en condiciones de vulnerabilidad que han dejado la escuela o continúan en ella.

Posteriormente, se analizaron aquellas posibles rutas que permitirían el fortalecimiento de los procesos comunitarios encaminados a la transformación social de estas mismas comunidades, y para otros espacios con condiciones similares. Finalmente, se definieron algunas rutas a seguir explorando para el análisis de la problemática.



Esta investigación se realizó en tres territorios: El barrio de Xonaca, la colonia Valle del Paraíso en el municipio de Puebla y la cabecera del municipio de Nealtican. Los primeros dos contextos, desde su configuración han estado atravesados por la estigmatización, desigualdad, discriminación, difícil acceso a los servicios básicos como agua, luz, drenaje y saneamiento. Sus habitantes constantemente se enfrentan a la dificultad de acceso a trabajos dignos y bien remunerados, siendo el comercio informal la principal fuente de autoempleo de los mismos. Del mismo modo, algunas de estas personas son trabajadoras que dan servicio a otros, en una situación laboral inestable.

En el caso de Nealtican, se trata de un espacio sometido a problemáticas derivadas de la transformación de la economía rural, la migración y los impactos de la pandemia en la captación de remesas, desarticulación de núcleos familiares, desempleo y erosión de las socialidades tradicionales.

En estos contextos, para las familias resultó un problema el hecho de que la educación se trasladara a la televisión y a la virtualidad, ya que no cuentan con los recursos económicos necesarios para la compra de dispositivos tecnológicos (computadora, televisión, tabletas, teléfonos inteligentes, entre otros), así como el acceso a internet de banda ancha o los planes de prepago para la conectividad desde los dispositivos.

Como consecuencia ante esta situación, algunas de estas niñas, niños y adolescentes se vieron en la necesidad de abandonar la escuela. Para aquellos que de alguna manera pudieron continuar, el aprendizaje se vio mermado por la inaccesibilidad a estos recursos.

Además, en el retorno a la presencialidad y el modelo híbrido, las y los estudiantes han regresado con diferentes niveles en su logro de aprendizaje, por lo que seguirán requiriendo apoyo para alcanzar los objetivos establecidos por las instituciones educativas. Aunado a las dificultades en los aprendizajes formales, cada una de las comunidades presenta condiciones sociales distintas, que implica una intervención específica para el logro de aprendizajes significativos, así como el fortalecimiento de su tejido social.

El primer capítulo sitúa a las y los lectores en los contextos de la investigación, para, posteriormente, desarrollar el marco teórico que nos permitió enfocar nuestros planteamientos y análisis del trabajo de campo. Finalmente, en el capítulo tres, se presenta el anclaje metodológico para pasar a los apartados de presentación de resultados y propuestas.



Al mismo tiempo (como ha sucedido durante otros acontecimientos que, de manera dramática, han afectado a la sociedad), la paralización de la actividad económica y social, derivada de la emergencia sanitaria y sus manifestaciones desiguales en las esferas del trabajo, el cuidado de la salud, el acceso a la educación, la interacción interpersonal y colectiva, entre otras, también estimuló la aparición de iniciativas solidarias de muy distinto alcance. Estas, de manera paralela a los esfuerzos del Estado, mediante arreglos colectivos de las propias

comunidades o a partir de organizaciones de la sociedad civil, buscaron mitigar los impactos de la pandemia, particularmente en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad social.

Por otro lado, en este contexto de pandemia por Covid-19, los procesos de enseñanza-aprendizaje se tornaron particularmente complejos, y pudimos ver con claridad que la educación, las escuelas y estos procesos pueden trascender el espacio físico de las aulas y, además, se encuentran directamente relacionados con dinámicas sociales, familiares y comunitarias. Así, en este nuevo contexto, las poblaciones jóvenes (niñas, niños y adolescentes) se volvieron estratégicas por diversos motivos.

Con base en lo anterior, no resulta de menor importancia señalar que actualmente el mayor porcentaje de la población se encuentra dentro de estos sectores. De acuerdo con datos del Fondo de Población de las Naciones Unidas (2022), en 2022, el 25 % del total de la población estaba compuesto por niñas y niños; es decir, personas de 0 a 14 años de edad, y el 16 % se conformaba por jóvenes de 15 a 24 años de edad. En suma, el porcentaje es de 41 % del total de la población mundial.

De acuerdo con las estadísticas publicadas en “Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas, 2016-2050” del Consejo Nacional de Población (CONAPO), en 2021, en el país, residían 128 millones 972 mil 439 habitantes. El 30.6 % eran niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, es decir, 39 millones 487 mil 932 personas en esas edades. Con respecto al grupo de niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años, estaba conformado por 49.1 % de mujeres y 50.9 % de hombres, de los cuales 12.9 millones eran menores de 5 años de edad (32.7 %); 13.2 millones se



encontraban en edad escolar de 6 a 11 años (33.5 %) y 13.3 millones eran adolescentes de 12 a 17 años (33.8 %).

En cuanto a las y los jóvenes, según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021a), contenidos en el Censo de Población y Vivienda 2020, en México residen 31 millones de personas de 15 a 29 años, que representan el 25 % del total de la población en el país. Si bien el porcentaje de personas adultas mayores ha aumentado a nivel mundial, México sigue siendo un país de jóvenes. A la fecha, la edad mediana de su población es de 29 años.

En esta estructura demográfica, según un reporte de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2022), que considera diversos informes oficiales, en el año 2020:

[...] las niñas, niños y adolescentes representaban tres de cada 10 personas en México (INEGI, 2021). El mismo año, más de la mitad de la población infantil y adolescente en el país vivía en situación de pobreza, una cuarta parte presentaba carencias por acceso a una alimentación nutritiva y de calidad y una de cada 10 presentaba rezago educativo (CONEVAL, 2021). La pobreza, la carencia por acceso a alimentación nutritiva y de calidad y el rezago educativo habían incrementado en las niñas, niños y adolescentes durante 2020 con respecto a 2018 (CONEVAL, 2021) (s. p.).

No obstante, irónicamente, desde diversos ámbitos como el social, cultural, político y educativo, poco se trabaja para construir desde, con y para ellas y ellos en las sociedades que viven. Por el contrario, se les imponen modelos de vida y aprendizaje, basados en una visión adultocéntrica.

Quizás, hasta ahora, el ámbito en el que se hace más evidente esta visión dominante es el educativo, que cuenta con metodologías y perspectivas que priorizan el saber hacer en lugar del saber ser. En este sentido, se ponderan la competencia y el cumplimiento de objetivos académicos por curso, que homogenizan a las y los individuos, con dinámicas que, poco a poco, van situando a las y los más jóvenes en una lógica individualista, limitando o desfavoreciendo las experiencias de aprendizaje y crecimiento colectivo.

Como se mencionó anteriormente, en general, la pandemia afectó y sigue afectando procesos sociales, culturales, emocionales y políticos, y es bajo esa premisa que se considera que, al mirar el ámbito educativo, se pueden desvelar con mayor facilidad las condiciones que van colocando a las niñas, niños y adolescentes en situaciones de alta vulnerabilidad. Por ejemplo, en México, desde el 23 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública comunicó la estrategia educativa frente a la pandemia por Covid-19, que se sustentaba en la adaptación de contenidos educativos de forma multimodal, y estableció que, para no interrumpir la educación básica, niñas, niños y adolescentes contarían con el programa “Aprende en Casa”, el cual se basaba en un conjunto de contenidos educativos que se transmitirían por canales de televisión abierta, así como mediante la plataforma en línea @prende 2.0.

De este modo, la respuesta a la suspensión de la educación presencial, obligada por la pandemia, estuvo ligada en un principio a la educación televisada, para posteriormente dar paso a la educación virtual. Sin embargo, hubo una serie de factores que no se consideraron en esta transición: las diferentes condiciones socioeconómicas de las familias, las dificultades de algunas comunidades para acceder a internet o a equipos electrónicos, las dinámicas fami-



liares relacionadas con la violencia intrafamiliar y la violencia de género, la ocupación y responsabilidades de padres y madres, los diversos modelos de crianza, así como las capacidades y habilidades pedagógicas de las y los profesores para la enseñanza de manera virtual y el rol decisivo que tuvieron que asumir madres, padres y otras personas cuidadoras, sin contar con herramientas para ello.

Según datos de la “Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020” (INEGI, 2021b), 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (62 % del total). De ellas, 740 mil (2.2 %) no concluyeron el ciclo escolar, y, de estas, 58.9 % fue por alguna razón asociada al Covid-19, y 8.9 %, por falta de dinero o recursos.

A su vez, de acuerdo con INEGI (2021b), para el ciclo escolar 2020-2021 se inscribieron 32.9 millones (60.6 % de la población de 3 a 29 años). Sin embargo, 5.2 millones de personas (9.6 % del total, en edades de 3 a 29 años) no se inscribieron por motivos asociados al Covid-19 o por falta de dinero o recursos. Sobre los motivos asociados al Covid 19 para no inscribirse en el ciclo escolar 2020-2021, 26.6 % consideró que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje; 25.3 % señaló que algunos de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, y 21.9 % carecía de computadora, otros dispositivos o conexión a internet.

Cabe añadir, como indica INEGI (2021b), que:

Por nivel de escolaridad, 55.7 % de la población de educación superior usó la computadora portátil como herramienta para recibir clases, mientras que 70.2 % de las y los alumnos de primaria utilizó un celular inteligente.

En 28.6 % de las viviendas con población de 3 a 29 años inscrita se hizo un gasto adicional para comprar teléfonos inteligentes, en 26.4 % para contratar servicio de internet fijo y en 20.9 % para adquirir mobiliario como sillas, mesas, escritorios o adecuar espacio para el estudio.

En 56.4 % de las viviendas piensan que el beneficio de las clases a distancia es no poner en riesgo la salud de los alumnos, seguida de las ventajas que propicia la convivencia familiar con un 22.3 % y del ahorro en gastos diversos como pasajes y materiales escolares con el 19.4 por ciento.

Sobre las principales desventajas, 58.3 % opina que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, seguida de la falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos (27.1 %) y de la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos (23.9 %) (p. 2).

Con base en la información presentada y frente a este contexto de pandemia, se evidenciaron las desigualdades estructurales de los territorios, en donde las niñas, los niños, adolescentes, docentes, padres y madres de familia requirieron una respuesta inmediata a la necesidad urgente de continuar con los procesos educativos. Así, se destaca que fueron las propias comunidades, a través de



esfuerzos organizados, las que buscaron estrategias comunitarias para atender estos vacíos en la educación.

En este sentido, si bien esta investigación surge con la intención de coadyuvar a fortalecer los procesos de aprendizaje formales en el contexto de pandemia, también centra su atención en el acompañamiento de las capacidades comunitarias para reforzar el tejido social, la organización vecinal y el reconocimiento de las personas sujetas como factores/elementos determinantes en la transformación social.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue fortalecer procesos comunitarios a través de acciones formativas, orientadas a atender las necesidades educativas y el reconocimiento de los saberes colectivos. Esto se realizó mediante los siguientes ejes: 1) Reconocer las necesidades, intereses, particularidades y maneras de enfrentar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades; 2) identificar qué facilita el aprendizaje significativo de niñas, niños, adolescentes, jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, y 3) analizar rutas que permitan el fortalecimiento de los procesos comunitarios encaminados a la transformación social de las propias comunidades.

De esta manera, la investigación comenzó con la identificación de las necesidades, intereses, particularidades y maneras de enfrentar las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades, específicamente en tres territorios ubicados en el estado de Puebla, México: el barrio de Xonaca, en la zona oriente del Centro Histórico de la ciudad de Puebla; la colonia Valle del Paraíso, en la periferia urbana al sur de la ciudad, y la cabecera municipal del municipio de Nealtican. La decisión de realizar la presente investigación

en estos tres espacios, estuvo relacionada directamente con su conformación estructural, ya que los tres espacios, se encuentran atravesados por violencias estructurales físicas y simbólicas (Utrera-Capetillo y Carteño-Arroyo, 2023).

En términos estructurales, las violencias se evidencian en la falta de servicios básicos: calles oscuras, sin pavimentar, repletas de basura. Además, el acceso al agua potable es limitado, y muchas de las viviendas ni siquiera cuentan con mecanismos para su recolección. Asimismo, el desempleo y la deserción escolar son una constante en la vida de las personas, así como los embarazos adolescentes, la violencia familiar y de género.

En cuanto a las violencias físicas, estas son alimentadas, por un lado, por la violencia de género y familiar o por el consumo de drogas o alcohol. Sin embargo, también están aquellas que detonan la inseguridad, tal es el caso del robo a casa habitación o transeúnte, riñas y, en algunos casos, el crimen organizado a través de “levantones” o ajustes de cuentas.

En este sentido, Utrera-Capetillo y Carteño-Arroyo (2023) señalan que, los habitantes de estos territorios corren un fuerte riesgo de ser irrumpidos por las dinámicas de grupos delincuenciales y del crimen organizado. Esto debido a que existen condiciones de vulnerabilidad evidentes en estos espacios, las cuales, por un lado, facilitan la comisión de delitos y, por el otro, hacen que la actividad ilícita se vea como una posibilidad de tener ingresos económicos o de pertenecer a un grupo de pares, porque las oportunidades de empleo, educación y actividades de recreación y esparcimiento son muy limitadas, sobre todo para adolescentes y jóvenes.



Finalmente, la violencia simbólica se manifiesta en la estigmatización territorial que viven los espacios y las personas que los habitan, pues se les atribuyen características negativas por el simple hecho de residir en ese lugar. Esto a causa de los imaginarios que los colocan como lugares peligrosos, insalubres y desordenados, lo cual, a su vez, genera procesos de discriminación, exclusión y, en algunos casos, expulsión.

En consecuencia, de cara a los objetivos del estudio, resulta importante, entonces, poder dialogar sobre ¿qué entendemos por aprendizaje? y ¿qué se entiende por aprendizaje significativo? En el mismo sentido: ¿desde dónde se entiende lo comunitario?, ¿de qué hablamos cuando hacemos alusión a los saberes comunitarios?, ¿cuál es el papel de las comunidades de aprendizaje? y ¿qué es una comunidad de aprendizaje?

En el siguiente apartado, se profundizará en el análisis de las condiciones pandémicas en diversas partes del mundo y en México, a partir de la revisión estadística, relacionadas con los principales impactos de la pandemia en la vida de las personas.

1.2 Planteamiento del problema

A finales del año 2019, en Wuhan, China, se identificaron los primeros contagios por Covid 19, y fue el 7 de enero de 2020 que este municipio reportó 27 personas contagiadas con síntomas similares, a lo que denominaron neumonía de etiología desconocida. Un mes más tarde, se reportaron más de nueve mil contagios. La mayoría de estas personas estuvieron relacionadas con un mercado local en el que se vendían pescados, mariscos y algunas especies vivas. Es importante señalar que la primera

muerte por esta enfermedad, hasta entonces desconocida, se dio el 11 de enero de ese mismo año.

En pocas semanas, el virus se había diseminado por varios países de Asia y Europa, y para finales de febrero llegó el primer caso a México. El 20 de marzo de 2020, el Gobierno federal mexicano y la Secretaría de Salud establecieron cerrar todas las actividades laborales no esenciales, así como las educativas y recreativas, y todas aquellas en donde pudieran generarse contagios colectivos que afectaran a la población y que saturaran hospitales, reduciendo la capacidad para atender a las personas que lo necesitaran.

En este contexto, las escuelas de todos los niveles educativos cerraron sus puertas y mandaron a sus profesores y estudiantes a sus casas. Inicialmente, las autoridades educativas decidieron que las y los profesores contactaran al alumnado por los medios que mejor convinieran a ambas partes, buscando cerrar el ciclo escolar 2019-2020, al que le quedaban tres meses por concluir. Sin embargo, desde este momento se empezaron a observar diferencias, pues algunas y algunos estudiantes respondieron al llamado de sus profesores a través de grupos de WhatsApp principalmente. Por este medio, las y los docentes les enviaban tareas, y ellas y ellos enviaban sus trabajos, con los que pudieron ser medianamente evaluados. No obstante, hubo quienes no contaron con los medios para esta comunicación o cuyos padres no pudieron atender este llamado, debido a que la pandemia estaba demandándolos en otras necesidades igualmente urgentes, como era su sustento y alimentación.

En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública decidió aprobar a todas y todos los estudiantes inscritos en ese periodo



escolar y llamó a las y los directivos y docentes a prepararse y reorganizarse para el ciclo 2020-2021 y dar por terminado el ciclo escolar 2019-2020. Hasta ese momento, no estaba claro el tiempo que duraría el distanciamiento social que la pandemia por Covid-19 había impuesto.

1.2.1 Contexto socioeducativo internacional

En muchas partes del mundo, frente a la necesidad del distanciamiento social, la respuesta de las autoridades educativas fue que profesoras, profesores y estudiantes utilizaran diversas tecnologías de información y comunicación creadas especialmente para los procesos educativos, como Blackboard, Moodle o Teams, y otras que se adaptaron para atender esta emergencia, como Zoom, Google Meet, YouTube e incluso Facebook, Instagram y WhatsApp. De esta forma, el personal docente, el estudiantado, las madres y los padres de familia tuvieron que conocer y familiarizarse rápidamente con el uso de estas herramientas, para asegurar, en principio, los aprendizajes, y, después, la acreditación de los cursos.

Esta situación llevó a notar, en poco tiempo, que las brechas educativas ya existentes en el medio educativo se estaban exacerbando con la pandemia. Esto debido a que había instituciones, docentes y estudiantes que contaban con las herramientas y las habilidades para hacer frente a estas nuevas circunstancias de la educación, pero también había quienes contaban con estas condiciones a medias o quienes no contaban en absoluto con las condiciones mínimas para incluir estas nuevas estrategias educativas para que

las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes pudieran continuar con su educación.

En este sentido, UNICEF (2020) dio a conocer que 90 % de las y los estudiantes de todo el mundo se vieron obligados a tener distanciamiento social y a retomar sus actividades educativas a través de medios remotos y en línea, lo que generó que la tercera parte de ellas y ellos se privara completamente de la educación, evidenciando el incremento en la brecha entre quienes tienen acceso a los medios para una buena educación y quienes no lo tienen. Además, en los siguientes años, esto tendría mayores repercusiones.

Con respecto a América Latina, se tienen reportes de experiencias en que las diferencias educativas se volvieron significativas a partir de la pandemia, y en donde las disparidades entre los que tuvieron los medios y posibilidades de conexión y los que presentaron dificultades para hacerlo se acrecentaron. Por ejemplo, Pease, Valderrama y Pease (2021), desde Perú y Colombia, refieren que, mientras algunos y algunas estudiantes tuvieron sesiones remotas en donde sus profesores presentaban diapositivas por varias horas, otros y otras tuvieron que conformarse con ver programas televisivos o atender algún programa radiofónico en pocos minutos, para después hacer una síntesis y enviarla por celular a sus maestros.

Así, Pease, Valderrama y Pease (2021) nos invitan a reflexionar sobre cómo han sido las diversas experiencias educativas y cuáles serán los nuevos retos que tendremos que enfrentar para disminuir las brechas entre quienes tuvieron acceso a internet y, por lo tanto, a la educación y quienes no lo tuvieron o se vieron obligados y obligadas a abandonar sus procesos educativos.



Otro aspecto que señalan estos autores es el de los aprendizajes que se lograron y los que no se alcanzaron por las condiciones en que se dio la educación durante los meses de la pandemia. Esto deja claro que no ha bastado con tener conexión o contacto con docentes e instituciones, sino que varias niñas, niños, adolescentes y jóvenes no han comprendido o logrado todos los aprendizajes e incluso, en muchos casos, las personas docentes consideraron que en las condiciones ya referidas no era posible lograrlos, por lo que no hicieron mucho para que sus estudiantes los alcanzaran.

Por su parte, Villarruel (2021), investigador mexicano, señala que, en general, los países priorizaron la economía en virtud de los grandes intereses comerciales y olvidaron las necesidades educativas, pese a la imperante necesidad de no dejarlas de lado. Por ello, hace una fuerte crítica a la decisión que tomaron los Estados en los países latinoamericanos de trasladar el modelo presencial educativo a un modelo remoto, utilizando tecnologías de información y comunicación, sin considerar las diferencias de infraestructura que existen en la población; además de las dificultades que esto representaba para muchas familias, pues en sus hogares no tenían condiciones para tener un espacio propio, ni contaban con las herramientas necesarias o la conectividad para que las niñas y los niños pudieran tomar sus clases.

Por otro lado, Barrón y García (2021), también investigadoras mexicanas, señalan que, después de un análisis que realizaron de los resultados de distintas encuestas aplicadas tanto en educación básica como superior, la continuidad de los procesos educativos se da por el uso de tecnologías y no por el logro de los aprendizajes. En este sentido, indican que, a partir de las encuestas, observaron que el profesorado trasladó sus estrategias docentes presenciales

a los procesos educativos remotos y en línea, sin haber llevado a cabo una reflexión sistemática y crítica sobre los entornos en que se llevaron a cabo dichas prácticas. No obstante, también mencionan que varias personas docentes se prepararon y tomaron cursos que les permitieron tomar mejores decisiones pedagógicas, lo que habla de su posicionamiento crítico, activo y reflexivo.

Por su parte, Ponce, Vielma y Bellei (2021) desarrollaron un trabajo sobre las experiencias educativas del aprendizaje que han tenido niñas, niños y adolescentes durante el confinamiento, en donde mostraron que las desigualdades socioeconómicas entre estudiantes se hicieron más evidentes durante el encierro, lo que evidencia los desafíos que la pandemia generó. A su vez, señalaron que se debe considerar que la pandemia no ha terminado, y hacen hincapié en que las pérdidas en el aprendizaje, que ya se consideran acumuladas, impactarán en los hogares de las y los estudiantes menos favorecidos. También, hacen énfasis en que la desigualdad social y educativa se ha recrudecido durante la pandemia, debido a las diferencias en el capital cultural de las familias.

Sin embargo, se debe destacar que en la educación superior se presenta una situación distinta (aunque no completamente diferente), pues en casi todos los países de América Latina se reportan buenas prácticas y resultados satisfactorios, en términos generales, en los procesos educativos. Esto debido, posiblemente, a la edad de las y los estudiantes y al desarrollo de sus habilidades digitales, que puede ser distinto en el caso de las y los alumnos de educación básica. Además, la mayoría de quienes cursan el nivel de educación superior están en centros urbanos y cuentan con los medios digitales para hacer frente a sus procesos educativos de forma remota o a distancia.



1.2.1.1 Contexto nacional

En relación con la situación de las capacidades de las instituciones educativas mexicanas, tanto de educación básica como superior, la pandemia desveló, en el contexto de la transición hacia modalidades virtuales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un conjunto de carencias que, aunque preexistentes, resultaron críticas, sobre todo en la fase de confinamiento. ANUIES (2022) señala que “la insuficiente e inadecuada infraestructura tecnológica en las instituciones, la desactualización de las habilidades digitales de muchos docentes, la falta de acervos y materiales para la enseñanza a distancia, la rigidez de los procesos administrativos y de gestión escolar, entre otras limitaciones”. Estas, fueron algunas de las características que se observaron durante la fase de encierro y la posterior, a la que se ha denominado híbrida.

Con respecto a la situación de los hogares, tanto de docentes como de estudiantes, también se enfrentaban serias limitaciones de equipamiento y conectividad, sobre todo en la población estudiantil en situación de mayor desventaja socioeconómica, cuyas condiciones de bienestar afectaron sus expectativas de aprendizaje. Esto se reflejó en el incremento del abandono escolar y la disminución de la matrícula de primer ingreso.

De acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED), aplicada por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad (EQUIDE) de la Universidad Iberoamericana, durante los cursos escolares 2019 - 2020 y 2020-2021, en el caso de Puebla, 11.32 % de los hogares no cuenta con televisión; 70.32 % no tiene computadora, y 59.46 % no tiene servicio de internet, por lo que este estado se ubica entre los cinco primeros con mayores carencias en estos rubros.

Con base en la información presentada, se contextualizó la situación de México, en general, y de Puebla, en particular, durante los difíciles meses de la pandemia por COVID-19, para explicar las condiciones en que se llevaron a cabo los procesos educativos en estos territorios.

1.2.1.2 Análisis de la estrategia educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) frente a la pandemia por Covid-19

En este contexto, poco más de 1.6 millones de docentes se dieron a la tarea de preparar clases y materiales para continuar con la enseñanza desde un entorno virtual. Para ello, en 2020, la SEP, a través de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, creó los *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el reencuentro* (Frutos et al., 2021), con la finalidad de capacitar a las y los profesores para la enseñanza a distancia y para el regreso paulatino a la llamada “nueva normalidad”.

A su vez, INEGI (2021b), como ya se mencionó, publicó los resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED), en donde se muestra cómo la pandemia afectó a millones de estudiantes de nivel básico, medio superior y superior. Con base en estos datos, se realizó una comparación entre la información del Censo de Población y Vivienda (CPV), levantado en 2020, y lo recopilado en la encuesta señalada, con respecto a la población de 3 a 29 años. En dicha comparación, se hace evidente que en estos dos ciclos escolares únicamente crecieron las poblaciones con educación superior (de 12.2% a 13.1%) y la que no tiene estudios (de 6.3% a 8.3%), que, como se observa, representa dos puntos porcentuales. Por su parte, la población de educación media superior (de 20.1% a 18.1 %) y la de educación



básica (de 61.3 % a 59.8 %) disminuyeron casi dos puntos porcentuales cada una.

Ahora bien, de acuerdo con los datos recabados en la encuesta del INEGI (2021b), uno de los aspectos que resalta fue qué herramienta digital utilizaron las y los alumnos para conectarse a la educación en línea o híbrida, según el curso escolar estudiado. Los resultados indicaron que el dispositivo más utilizado fue el teléfono inteligente, con 65.7 %; después, la computadora portátil, con 18.2 %; seguida de la computadora de escritorio, con 7.2%; luego, la televisión digital, con 5.3 %, y, por último, las tabletas, con 3.6 %. Estas cifras son un indicador de que existe una distancia entre la cantidad de estudiantes que utilizaron el teléfono inteligente para conectarse y quienes usaron los otros medios, que juntos alcanzaron 35 %.

Es interesante observar cómo se han utilizado las herramientas digitales por nivel educativo, pues, de acuerdo con la encuesta (INEGI, 2021b), en primaria, secundaria y media superior la tecnología más usada fue el teléfono inteligente; sin embargo, el porcentaje baja conforme incrementa el nivel educativo. En educación superior, se utilizó más la computadora portátil, y en casi todos los niveles la herramienta menos usada fue la televisión digital, menos en primaria, donde la menos usada fue la computadora de escritorio. Llama la atención que no se reportaron datos del nivel preescolar (para más información, véase la Tabla 1).

Tabla 1. Herramientas utilizadas por las y los estudiantes para conectarse a sus actividades escolares

Nivel educativo / Herramienta	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
Celular inteligente	72%	70.7 %	58.8 %	33.4 %
Computadora portátil	9.6 %	15.9 %	26.5 %	52.4 %
Tablet	5.6 %	2.8 %	1.7 %	1.2 %
Computadora de escritorio	4 %	8.2 %	12.7 %	12.9 %
Televisión digital	8.8 %	2.3 %	0.2 %	0 %

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe ECOVID-ED (INEGI, 2021b).

Otro resultado que reportó la ECOVID-ED (INEGI, 2021b) fue en torno a si la herramienta usada por las y los estudiantes era de su propiedad o de un miembro de la familia y si había sido de uso exclusivo o había tenido que compartirse con otros familiares. En el caso de primaria, 74.6 % usó un dispositivo que era propiedad de la familia, pero tuvo que compartirlo, y solo 21 % contó con una herramienta de uso exclusivo. El porcentaje restante tuvo que pedir prestado o rentó el equipo para conectarse. En los siguientes niveles educativos fue aumentando el porcentaje de quienes contaban con una herramienta de uso exclusivo y, por lo tanto, disminuyó el porcentaje de quienes tenían que compartirla.

En secundaria, 52.6 % compartió el dispositivo y 43.2 % lo usó de forma exclusiva. En bachillerato, 33.5 % de las y los estudiantes lo compartió, mientras que 61.1 % contó con una herramienta de uso exclusivo. Para educación superior, 67.7 % contó con una herramienta de uso exclusivo y 28.5 % la compartió. En este nivel, la renta o préstamo de aparatos electrónicos tuvo un porcentaje muy bajo en los encuestados.



Por otro lado, en la encuesta también se reportó que, de las 33.6 millones de personas de entre 3 y 29 años que estuvieron inscritas al ciclo escolar 2019-2020, 738.4 mil estudiantes no concluyeron, y 5.2 millones de personas (9.6 % del total de entre 3 y 29 años) no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021. En el informe (INEGI, 2021b), se menciona que, de los estudiantes que no concluyeron el ciclo escolar, más de la mitad refirió que esto fue debido a temas relacionados con la pandemia por Covid-19 (58.9 %); 8.9 % mencionó que no tuvo dinero o recursos para concluir, mientras que 6.7 % se vio en la necesidad de trabajar para ayudar a la economía familiar. La encuesta reporta que el 25.5 % restante argumentó otros motivos.

En la siguiente tabla se muestran las principales razones de abandono del ciclo escolar relacionadas con la pandemia por Covid-19, y se muestran algunos datos generales de los encuestados.

Tabla 2. Razones del abandono escolar durante la pandemia por Covid-19

Porcentaje	Razones de abandono
28.8 %	Perdió contacto con sus maestras y/o maestros
22.4 %	Alguien de la familia se quedó sin trabajo o se redujeron sus ingresos
20.2 %	La escuela cerró definitivamente
17.7 %	Carecía de dispositivos para conectarse a internet
16.6 %	La escuela cerró temporalmente
15.4 %	Considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje
14.6 %	El padre, la madre o tutor no pudo estar al pendiente de él o ella

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe ECOVID-ED (INEGI, 2021b).

Con base en la información presentada, llama la atención que 28.8 % perdió contacto con sus docentes, lo que lleva a cuestionar qué hizo el profesorado y las escuelas para recuperar a estos estudiantes. También resalta que 20.2 % señala que la escuela a la que asistía cerró definitivamente, y 16.6 % que la institución cerró temporalmente. Por último, destaca que 15.4 % considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje. Estas últimas razones están totalmente relacionadas con la escuela y la atención que deben a su alumnado, pero no son claros los motivos del cierre temporal o definitivo ni las razones que tuvieron las y los estudiantes para considerar que las clases a distancia no eran funcionales.

Con respecto a la inscripción del ciclo 2020-2021, 9.6 % de la población en condiciones de hacerlo no regresó a la escuela



(INEGI, 2021b). Además, 26.6 % de los encuestados refirió que la razón fue que “considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje”; 25.3 %, que “alguno de sus padres o tutores se quedaron sin empleo o cerró el lugar donde trabajaban”; 21.9 % “carece de computadora, otro dispositivo o conexión a internet”. Asimismo, 19.3 % refirió que “la escuela cerró definitivamente” y 4.4 % afirmó que “el padre, madre o tutor no pudo estar al pendiente de él (ella)”.

En este mismo sentido, cabe señalar que el acompañamiento a las y los estudiantes en el seno de la familia recayó, de manera muy relevante, en las madres. Según los datos recabados (INEGI, 2021b), para el nivel preescolar, 84.4 % declaró que las madres llevaban el acompañamiento escolar; en el nivel primaria, 77 %, y en secundaria, 60.2 %. En contraste, los padres participaron en las tareas de acompañamiento en 5.9 %, 7.9 % y 10.2 %, respectivamente; es decir, participaron alrededor de una décima parte de lo que lo hicieron las madres.

La misma encuesta indagó en el gasto de los hogares destinado a atender las clases a distancia. En este aspecto, destaca que los mayores porcentajes de gasto adicional para las familias fueron para los conceptos de teléfonos inteligentes, con el 28.6 %; contratar servicio de internet fijo, con el 26.4 %; comprar mobiliario como sillas, mesas, escritorios o adecuar el espacio para el estudio, con el 20.9 %, y adquisición de computadoras portátiles o de escritorio, con el 14.3 %.

Finalmente, respecto de las desventajas de la educación a distancia, el 58.3 % de las y los encuestados refirieron que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial. La

siguiente desventaja señalada fue la falta de seguimiento al aprendizaje del alumnado, con el 27.1 %, así como la falta de capacidad técnica o pedagógica de los padres o tutores para transmitir conocimientos, con el 23.9 %.

Ante este panorama, el programa de educación digital es un ejemplo de promoción de la desigualdad social. No se trata de descalificar el esfuerzo de la autoridad educativa por acercar a las y los maestros al empleo de tecnologías digitales para el aula, pues esta es una necesidad apremiante en nuestra época. Pero sí es posible cuestionar hasta dónde es la respuesta adecuada para impulsar el aprendizaje de las y los estudiantes en esta situación.

Ciertamente, estamos ante una nueva generación de alumnado que, en general, está vinculado con la tecnología digital, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y sus habilidades. Sin embargo, esto no significa que puedan aprender con la tecnología; saben usarla para comunicarse, para las redes sociales, pero no necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos y pedagógicos van a la zaga en esta tarea. Aunque el sistema educativo mexicano estuviera en condiciones de hacer una oferta clara en línea, no necesariamente daría como resultado que las y los estudiantes estuvieran en posibilidades de aprender.

Sin embargo, tampoco basta con pensar que, si los docentes tienen acceso a la tecnología y al manejo de algunas herramientas, pueden, de un momento a otro, crear programas en la lógica que demanda el trabajo digital. Quienes desarrollan programas, sean objetos de aprendizaje, aplicaciones o cursos en línea, en general, cuentan con un equipo integrado de personas especialistas en la



materia, expertas y expertos en didáctica, así como diseñadoras y diseñadores. Se trata de emplear la tecnología con toda su potencialidad. Por último, solo en el caso excepcional de que la familia cuente con conectividad a internet y que, además, existan suficientes equipos de cómputo para cada hijo e hija, el empleo de los cursos en línea podría llegar a funcionar. En México, por ejemplo, se buscó enmendar este tema con la difusión de la televisión educativa y programas de radio que, posteriormente, se empezaron a desarrollar también en lenguas indígenas, pues la autoridad educativa cayó en cuenta de la enorme diversidad social que existe en este país.

Recordemos que, desde 1968, fecha en que se estableció la telesecundaria, México fue desarrollando una amplia experiencia en el uso de este medio para la educación. Sin embargo, en el caso de la educación a distancia en la actualidad, se olvida un factor muy importante: en toda teleaula siempre estuvo presente un maestro, e incluso las escuelas normales establecieron, desde 1999, la Licenciatura en Telesecundaria. Ahora, el acompañamiento de la niñez quedó en manos de las familias, sobrecargando fundamentalmente la tarea a las madres, quienes, además de encargarse del hogar y de las actividades de su trabajo (en casa o fuera de ella), debían atender las preguntas y dudas que les formularon las y los niños para llenar la “Carpeta de experiencias” que tendrían que entregar en el regreso a clases.

Asimismo, se olvidó que las clases en telesecundaria estuvieron apoyadas por el sistema de televisión pública que, a través de Edusat (un sistema de satélite de la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP), logró que la señal llegara a todas las telesecundarias del país, lo que requirió establecer antenas espe-

cíficas en cada teleaula (Chávez, 2004). Sin embargo, ahora, como mencionan Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), se pretende trabajar con los canales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyas señales no llegan a todos los estados de la República, más que a través de sistemas de televisión de paga, y aunque el 95 % de los hogares en México cuenta con un receptor de televisión, no necesariamente tiene acceso a este servicio.

Además de lo anterior, merece señalarse que las clases por televisión se han convertido en la exposición de un docente frente a la pantalla, con un dictado de preguntas al final de la clase, tan apresurado que incluso es difícil tomar nota de ellas. En este sentido, la preocupación que ha orientado todas estas decisiones es “salvar” el año escolar, no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrece a los alumnos, sino cumplir con el currículo formal y calificar a las y los estudiantes (Díaz Barriga, 2020, pp. 22-24).

Con base en lo mencionado, se puede identificar que la SEP obligó a las familias a estar al servicio de la escuela, pues no se intentó poner esta al servicio de la sociedad y su coyuntura. Esto se puede observar en las declaraciones del secretario de Educación, quien consideró que el derecho de las y los niños era alcanzar los aprendizajes esperados, es decir, prescritos por los programas de estudio, y no recibir una educación para sus necesidades presentes.

De este modo, se puede deducir que la inercia es creer que el valor social de la escuela está en su autorreproducción y no en su relación con la sociedad y su momento histórico. Así, los cursos, las tareas, los aprendizajes esperados y las calificaciones son la



linealidad del tiempo del progreso capitalista, que no se busca detener. Es la educación capitalista en su estado neoliberal. Por ello, la preocupación central de la invasión de la escuela obligatoria al seno familiar es no perder tiempo, que no haya rezagos y que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere la ciudadanía competitiva. Pero ¿qué tiempo se pierde?, ¿rezago con respecto a qué? Se pierde el tiempo de producción y hay un retraso en relación con el programa de estudio lineal y planeado para una situación que no es la que se está viviendo. Esta prisa vinculada con la certificación de los ciclos etarios muestra que el símil muy citado entre escuela y línea de producción tiene su dejo de verdad.

De este modo, la producción acelerada de sujetos es la que hace que se fuerce a las y los estudiantes a seguir el ritmo de la escuela, cuando en realidad no hay escuela. Además, junto a esta prisa llega la ficción didáctica del docente como guía del aprendizaje y de las y los alumnos como personas constructoras de este. Así, por ejemplo, las y los niños de cuarto de primaria tienen que resolver las innumerables divisiones que el maestro, como guía, les envía, y, aunque no tengan idea de cómo dividir, basta con que sigan los lineamientos de la actividad para construir su aprendizaje. Entonces, se vuelven estudiantes autosuficientes.

Esta escuela es la que continuará profundizando las desigualdades que, en parte, ella misma ha producido, a pesar de que la historia ha demostrado a lo largo de 30 años que este modelo ha sido incapaz de alcanzar siquiera sus propios objetivos. Así, la inercia mencionada que vivimos se ha sentado a la mesa del comedor, pero no para charlar, sino para escolarizar y producir, y la pandemia por Covid-19 no la detuvo; solo la sacó de la escuela y la transportó a los hogares (Plá, 2020, pp. 33-34).

1.2.1.3 El escenario educativo pandémico en Puebla

En el caso del estado de Puebla, donde hay un total de 1 millón 762 mil alumnas y alumnos inscritos en 12 000 escuelas, según los datos oficiales de la Secretaría de Educación del Estado, compartidos en una conferencia por parte del Secretario de Educación Pública, Melitón Lozano; durante el momento más álgido de la pandemia, se registró una deserción de 5017 estudiantes, entre niñas, niños y adolescentes. Del total de 5017 que dejaron la escuela, 1241 son de preescolar; 1459, de primaria; 856, de secundaria, y 1461, de bachillerato.

Además, de acuerdo con el informe “Resultados de la Fase Cierre del Ciclo Escolar 2020-2021” (SEP, 2021b), para el ciclo escolar correspondiente, en el estado hubo un índice de 0.52 % de abandono en nivel primaria; 0.78 %, en nivel secundaria, y 3.6 % en el nivel medio superior.

Por otro lado, en 2021 se publicó el informe Evalúa, que se denominó “Operación regreso a clases. La experiencia estatal 2021” (Fernández, 2021), en donde se señala que la pandemia ha sido un shock para la educación y que se esperan efectos negativos a mediano y largo plazo, como lo señalan Ponce, Vielma y Bellei (2021), afectando el desarrollo económico del país. Sin embargo, llama la atención la postura de este informe sobre la afectación que habrá en el ámbito económico y empresarial, pues no se señalan los problemas en el desarrollo humano, que muchas niñas, niños, adolescentes y jóvenes están perdiendo en este escenario.

Asimismo, en este informe (Fernández, 2021) se presenta un análisis de la forma en que cada entidad federativa decidió



regresar a clases. Destacan los estados que lo hicieron en un primer momento, entre enero y junio de 2021: Jalisco, Campeche, Guanajuato, Chiapas, Veracruz, Nuevo León y San Luis Potosí. Del mismo modo, se mencionan los estados que hicieron su regreso más tarde: Michoacán y Baja California Sur, ambos a finales de septiembre del 2021, debido a problemas magisteriales. Cabe señalar que Puebla se ubicó entre estos dos grupos, pues regresó a clases el 6 de septiembre de 2021, lo que indica que fue de los últimos estados en volver a la escuela.

A su vez, el regreso a clases tuvo dos modalidades. Primero, el modo “escalonado”, donde unos alumnos asistían unos días y el resto del grupo, otros. En segundo lugar, la modalidad “híbrida”, por la que algunos estados apostaron, en la que había algunas y algunos estudiantes de forma presencial en el aula y el resto del grupo se conectaba para seguir la clase. Sin embargo, se detecta que lo que más funcionó fue la modalidad escalonada, aunque después también se le denominó “híbrida”.

Otro aspecto interesante, señalado en este informe, es que algunos gobiernos estatales decidieron invertir en infraestructura para ofrecer medidas de seguridad ante la resistencia que varios miembros de las comunidades educativas manifestaron para regresar a clases. Sin embargo, esta inversión consistió en mejorar la infraestructura de escuelas deterioradas antes de la pandemia y por el abandono que esta propició, o bien, por saqueos que sufrieron, más o menos, el 5 % de las instituciones, pero el Estado no proporcionó medios para favorecer el modelo híbrido.

1.2.1.3 Las condiciones de acceso a educación formal, así como la deserción escolar en los territorios donde se lleva a cabo la investigación (desigualdades estructurales)

Ahora bien, el informe señalado (Fernández, 2021) también ofrece datos sobre los ámbitos del sistema educativo a nivel nacional que fueron afectados por la pandemia, como en el caso de la transición educativa, en donde se señala que 10.9 % de los egresados de secundaria ya no accedió al siguiente nivel. A su vez, se muestra que la matrícula escolar de todo el sistema educativo a nivel nacional tuvo una caída de 3 %, y el nivel preescolar fue el más afectado con 8.6 % de pérdida; seguido de 3.1 %, en media superior, y 0.8 %, en superior. Finalmente, se indica que 7 de cada 10 estudiantes tuvieron afectaciones en sus habilidades socioemocionales; cifra que nos parece muy alta, por lo que se considera que estamos frente a una situación delicada, pues este debe ser uno de los aspectos que más se debe cuidar y atender.

En cuanto al estado de Puebla, en este mismo informe (Fernández, 2021), se menciona que en 2021 contaba con 1 millón 970 mil alumnas y alumnos (que representan 5 % del total del sistema educativo nacional) y 99.7 mil docentes. Así, entre el alumnado, las profesoras y los profesores representan 30 % de la población del estado. De igual manera, se señala que Puebla fue el único estado que aplicó una encuesta de comorbilidades, buscando que las y los estudiantes con afectaciones se mantuvieran en clases a distancia, para evitar cualquier problema mayor en su salud. La encuesta arrojó que en el estado hay 67 mil 37 estudiantes de 12 a 17 años con esta condición (Fernández, 2021, p. 78).



Cabe resaltar que, según lo señalado en el mismo informe, en Puebla la afectación de la pandemia fue más cruda que a nivel nacional. Por ejemplo, en preescolar el abandono fue de 9.6 % de la matrícula; de 6.8 %, en media superior, y de 5.5 %, en educación superior. En cambio, la transición de secundaria a bachillerato en Puebla no fue tan delicada, pues solo 1.8 % de los egresados de secundaria ya no ingresó al bachillerato. Otros datos que preocupan y se considera que deben ser atendidos a la brevedad son el de la cobertura en bachillerato, que es del 8.1 % en el estado de Puebla; el que 5 de cada 10 estudiantes se ubicaron en el nivel de logro más bajo en matemáticas, y que 2 de cada 10 tuvieron este mismo nivel de logro en comunicación.

Por otro lado, en 2022, la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) aplicaron una “Evaluación Diagnóstica” a una muestra de estudiantes de primaria y secundaria, con la intención de “ofrecer recursos de apoyo a los docentes de primaria y secundaria para que obtengan información acerca de los aprendizajes de las y los estudiantes al inicio del ciclo escolar” (Gobierno de México y MEJOREDU, 2022, p. 2). No obstante, los resultados no se hicieron públicos, puesto que solo se compartieron con las autoridades de las instituciones participantes.

Asimismo, para asegurar un buen retorno, la SEP estatal de Puebla desarrolló guías para la transición entre la modalidad remota y a distancia a la modalidad híbrida, buscando que las prácticas del personal docente fueran las adecuadas para atender a las y los alumnos presenciales y remotos. Así, en el documento llamado *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior Ciclo Escolar 2021-2022* (Gobierno de Puebla, 2021), se

señala que, como parte del protocolo para un retorno seguro a las escuelas, se dio importancia a atender las afectaciones emocionales de las y los estudiantes y profesorado, a través de la ética del cuidado, la cual busca que las relaciones entre personal docente, alumnas y alumnos estén basadas en la confianza y la aceptación mutua.

A su vez, una de las sugerencias del Gobierno fue contener eventos de situaciones socioemocionales en alumnas, alumnos y personal docente, aunque no se hizo ningún registro sobre estas situaciones. Así que se recomendó que se hiciera dicho registro sistemático de estos eventos, así como reportes de la dimensión de la afectación socioemocional. Otra recomendación del Gobierno fue dejar claro cómo fue utilizada la evaluación diagnóstica que se llevó a cabo, para adaptar el currículum y los aprendizajes de las y los estudiantes, con la intención de atender los desafíos educativos que ha dejado la pandemia, particularmente, en Puebla.

Por otro lado, el Gobierno estatal invirtió fuertes cantidades de dinero en la reparación de 480 escuelas, que desde antes de la pandemia estaban afectadas o no contaban con agua corriente, o bien, las que por vandalismo requirieron reparaciones. También, se hizo un fuerte gasto en la compra de insumos sanitarios, para asegurar que no hubiera contagios al interior de las escuelas, los cuales fueron repartidos en todas las instituciones públicas. Además, se contrataron a mil profesoras y profesores para que apoyaran en el regreso a clases, y, tres meses antes de volver a las aulas, se vacunó a toda persona que trabajara en una institución educativa.



Para algunos consiste en coadyuvar al desarrollo de las potencialidades humanas en su conjunto; para otros, formar en ciudadanía (ahora en convivencia y aprendizajes socioemocionales), y para unos más, fomentar los aprendizajes que convertirán al sujeto en un ser productivo. Quizá con distintas variantes, en ciertos casos se ponga más énfasis en algún aspecto que en otro. (Díaz Barriga, 2020, p. 20)

31

En esta investigación, la noción de aprendizaje se considera desde dos perspectivas mutuamente implicadas. Por una parte, Shunck (2012) menciona que el aprendizaje se entiende como “un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p. 3). Del mismo modo, explica que las personas aprenden cuando se adquiere la capacidad de hacer algo o de hacerlo de forma distinta, pero que este aprendizaje o este cambio debe perdurar en el tiempo y se relaciona con la experiencia cuando se ha observado a alguien hacer algo, resolver o responder de cierta manera a una situación dada.

Por otra parte, el aprendizaje, entendido desde un enfoque relacional, implica la construcción de subjetividades e identidades que se construyen a partir de significados compartidos en una interacción comunicativa, con respecto a las comunidades de pertenencia de las personas sujetas. Así, el proceso de aprendizaje se orienta a la transformación tanto de la persona que aprende como de su entorno (Vygotsky, 1979).

Diversos autores que estudian el aprendizaje y cómo este se genera coinciden en que contiene un base racional y una empírica; tal como lo señala Schunck (2012), quien argumenta que en la historia ha habido racionalistas como Platón, Descartes y Kant, quienes afirman que el conocimiento surge gracias a la mente y al uso de la razón. En el lado opuesto, están los empiristas, quienes aseguran que en la razón no puede haber nada que no haya pasado antes por nuestros sentidos, y esto es lo que se llama “experiencia”. Además, los empiristas aseguran que todas nuestras ideas derivan de una



experiencia previa, así que los procesos educativos deben tener como base la experiencia para generar aprendizajes¹.

Por otro lado, se observa una inconsistencia entre los estudios relacionados con el aprendizaje y los que trabajan con la enseñanza, pues, aunque se reconoce que en estas dos acciones hay una relación estrecha, en realidad el aprendizaje se estudia desde la psicología, en donde se explica cómo se llevan a cabo los procesos mentales para lograr aprendizajes, y la enseñanza se estudia desde la pedagogía, ya que desde ahí se analiza lo que hace el agente que enseña. Sin embargo, no hay relación entre el agente que enseña y el agente que aprende, lo que genera disociaciones entre ambas teorías. Esto es justo lo que ocurrió durante la pandemia; es decir, se pensó cómo abordar la enseñanza en la distancia, pero no cómo las y los estudiantes lograrían sus aprendizajes.

2.1 Pandemia y emociones

En cuanto al nivel emocional relacionado con el aprendizaje, la pandemia afectó emocionalmente a los dos agentes que interactúan en los procesos educativos. Mientras las personas docentes tenían que aprender rápidamente cómo usar herramientas tecnológicas para trasladar los procesos de enseñanza a una modalidad remota, las y los estudiantes tenían que aprender rápidamente cómo utilizar estas mismas herramientas para que sus docentes reconocieran que estaban aprendiendo. Esta situación generó altos niveles de estrés, pues no era suficiente con aprender los contenidos curriculares, sino que había que conocer cómo utilizar las herramientas tecnológicas para estos fines, sin conocimiento previo de las tecnologías para los propósitos educativos.

1 Entre los empiristas más conocidos están Locke, Berkeley, Hume y Stuart Miles.

En este sentido, el aprendizaje en el contexto de emergencia sanitaria fue complejo, debido a que, en un tiempo reducido, había que lograr que docentes y estudiantes se adaptaran a trabajar en distintas modalidades, con diferencias sustanciales a las que suelen hacerlo de forma presencial. Así, además de utilizar herramientas digitales, el profesorado tuvo que adaptar los contenidos para que las y los estudiantes pudieran alcanzar los objetivos planteados trabajar a través de una pantalla, así como preparar materiales que pudieran utilizarse en esta modalidad y que fueran recibidos, entendidos y, sobre todo, que tuvieran sentido para ellas y ellos. Por si fuera poco, un agente más se vio interpelado por esta realidad educativa, pues padres y madres de estudiantes muy jóvenes, con poca o nula interacción previa con herramientas digitales, se vieron en la necesidad de apoyar a sus hijas e hijos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando de lleno en las actividades educativas, prestando sus propios dispositivos, ayudándoles a alcanzar los objetivos de aprendizaje, o bien, jugando un rol definitorio en todo este proceso.

Esta mezcla de elementos exacerbó las emociones de todas las personas implicadas en los procesos educativos. Según Leperski (2017), las emociones son una respuesta a una percepción que se tiene de una determinada vivencia enmarcada en un contexto particular como consecuencia de lo que una persona interpreta y siente a causa de una experiencia específica en un momento determinado. De acuerdo con este autor, las emociones cumplen una función adaptativa de nuestro organismo ante circunstancias que nos rodean y se manifiestan físicamente mediante alguna reacción fisiológica.



Por su parte, Gavotto y Castellanos (2021) señalan que la emoción más experimentada por las y los docentes, en condiciones cotidianas, es la frustración que se presenta cuando perciben que sus alumnos y alumnas no los entienden. Esta misma emoción puede llegar hasta tal punto que puede generar que las y los estudiantes abandonen un curso porque sienten que el personal docente está alterado por no alcanzar la meta. Estos autores señalan que justo eso es lo que ha pasado durante la pandemia, pero en grados mayores, pues no solo las y los profesores se sintieron frustrados constantemente, sino que sus estudiantes tuvieron esta misma emoción al no comprender lo que aprendían o lo que tenían que hacer, lo que generó que muchos de ellos y ellas se alejaran de los procesos de aprendizaje —aunque estos autores no mencionan a las madres y los padres, se considera que estos agentes sintieron más de lo mismo al ser parte del proceso educativo de sus hijos e hijas—.

Además de ello, las y los docentes se vieron en la necesidad de responder a una práctica pedagógica remota de emergencia, que tuvo diversas implicaciones didácticas, las cuales ya han sido señaladas. Así, tuvieron que seguir atendiendo cuestiones organizativas como planeaciones, inscripciones, entregas de calificaciones en tiempo y forma, creación de materiales didácticos, la asistencia a los consejos técnicos, entre otras tareas que también les demandaron, las cuales les generaron estrés, angustia y todavía más frustración. Esto, sin mencionar que la pandemia también los estaba afectando en sus vidas privadas.

Leperski (2017) menciona que las personas manifestamos emociones básicas que derivan en otras emociones más específicas, de acuerdo con la situación que se vive, y estas se profundizan, dependiendo la intensidad de la vivencia en cada circunstancia. Las emociones básicas, según este autor, son alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco.

Gavotto y Castellanos (2021) comparten una tabla en donde se muestra cómo las emociones básicas se desglosan en emociones más específicas de acuerdo con el nivel de intensidad con que se vive esa emoción básica, tal como lo señala Lepeski (véase la Tabla 3):

Tabla 3. Nivel de intensidad progresiva en que se viven las emociones

Categoría emocional	Nivel de intensidad progresiva en que se viven las emociones					
	1	2	3	4	5	6
Enojo	Fastidio	Frustración	Exasperación	Propensión para discutir	Amargura	Vengatividad
Miedo	Inquietud	Nerviosismo	Ansiedad	Temor	Desesperación	Pánico
Disgusto	Descontento	Aversión	Desagrado	Repugnancia	Aborrecimiento	Asco
Tristeza	Decepción	Consternación	Desánimo	Resignación	Impotencia	Desesperanza
Gozo	Placer sensorial	Regocijo	Compasión / Alegría	Burla	Alivio	Paz

Fuente: Gavotto y Castellanos (2021).

En la tabla presentada se puede observar que la frustración es el segundo nivel de la emoción básica enojo, pero esta puede subir de intensidad cuando se enfrentan situaciones adversas difíciles de resolver, como pudieron ser las experiencias de los procesos educativos remotos, a distancia y de emergencia, aunque no se



descarta que se pudieron haber presentado otras de las emociones que se muestran.

2.2 ¿Cómo entendemos al aprendizaje significativo?

En medio de esta circunstancia pandémica, el personal docente tenía la encomienda de generar aprendizajes significativos en sus estudiantes; sin embargo, es necesario definir qué entendemos por este término, para no dejar lugar dudas sobre cómo se aplica en esta investigación.

Se considera que un aprendizaje es significativo cuando una nueva información adquiere significado para la persona que aprende, porque se ancla en su estructura cognitiva preexistente de forma sustantiva, lógica, coherente y no arbitraria en conceptos, ideas y proposiciones en su estructura de conocimiento, de forma clara y estable, permitiéndole hacer diferenciaciones suficientes (Latorre, 2017).

De acuerdo con Ausubel (1976), los aspectos centrales del aprendizaje significativo son la no arbitrariedad y la sustantividad. Este autor advierte que la no arbitrariedad en el aprendizaje significativo se presenta cuando la nueva información no se relaciona con cualquier aspecto de la estructura cognitiva, sino con algo conocido que es relevante para quien aprende. A estos aspectos relevantes Ausubel les llama subsumidores. Según lo que señalan Moreira, Caballero y Rodríguez (1997), el conocimiento previo funciona como una matriz “ideacional” y organizativa que permite la comprensión, organización y fijación de nuevos conocimientos después de que estos “se anclan” en conocimientos que son ya relevantes para la persona que aprende. Estos conocimientos relevantes

son los que Ausubel denomina “subsumidores”, preexistentes en la estructura cognitiva de quien aprende. Entonces, la persona que aprende debe tener disponibles ideas, conceptos y proposiciones que le son relevantes, para que nuevas ideas, nuevos conceptos y nuevas proposiciones se anclen en su estructura cognitiva.

El otro elemento que completa un aprendizaje significativo es la *sustantividad*, que se refiere a que lo que se incorpora del nuevo conocimiento al ya preexistente es la sustancia de ese nuevo conocimiento. Esto explica que la persona que aprende no usa las mismas palabras que se utilizaron para explicar el nuevo conocimiento, sino que lo puede expresar con otras palabras, con distintos signos o grupos de signos, pero que son equivalentes en términos de significados. Por eso, un aprendizaje significativo no depende del uso exclusivo de signos en específico.

De este modo, la esencia del aprendizaje significativo mantiene una relación no *arbitraria* y *sustantiva* con ideas simbólicamente expresadas con algún aspecto que es relevante en la estructura de conocimiento de quien aprende y que ya le es significativo. Esa es la razón por la que puede hacer relaciones entre lo que ya conoce y lo que está conociendo, y, en esta interacción, el conocimiento previo también se modifica al adquirir un nuevo significado, por lo que el aprendizaje previo no vuelve a ser el mismo, debido a la adquisición de nuevos significados. Esto deja claro que en la teoría de Ausubel el conocimiento previo, es decir, la estructura cognitiva del aprendiz, es la variable crucial para el aprendizaje significativo (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997).



2.3 Comunidades de aprendizaje

A finales del siglo XX, cuando se habla de una sociedad del conocimiento por la cantidad de información que empezaba a fluir en internet —al que, aparentemente, todas y todos teníamos acceso—, se vio que había cientos de miles de personas que no contaban con los recursos ni con las herramientas necesarias para acceder a este cúmulo de información que ya circulaba en la red. Esto evidenció que la brecha existente entre los que saben, aprenden y tienen acceso a la información y los que no tienen este mismo acceso se estaba haciendo más grande y más profunda.

Esta situación lleva a una comunidad en España a reflexionar sobre cómo ayudarían a personas adultas sin acceso y sin conocimiento, a no quedarse atrás, al mismo tiempo que se veía la necesidad de incorporar a niñas, niños y adolescentes en esta misma dinámica, para que esta brecha no se fuera haciendo aún más amplia y profunda. De este modo, se crea lo que llaman *comunidades de aprendizaje*, que son espacios en los que la persona que sabe algo que otro necesita aprender se lo enseña, sin importar la edad de los que saben ni la edad de los que aprenden, ni tampoco su ocupación o nivel de preparación formal. Elboj *et al.* (2002) definen este concepto de la siguiente manera:

Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad de la información para todas y todos, se parte del derecho que todos y cada uno de los niños y las niñas tienen a la mejor educación y se apuesta por sus capacidades contando con toda la comunidad educativa para alcanzar ese objetivo. (p. 73)

En todos los casos, bajo este concepto se identifica una suerte de constelación de experiencias y “modelos educativos” orientada a la inclusión y la transformación social y educativa, con base en dos aspectos: las interacciones entre sujetos de distinto orden (más allá de la relación docente-alumno) y la comunidad, entendida de una manera amplia y flexible. Así, se busca la “integración del ‘mundo del sistema’, representado por el conocimiento científico y el sistema educativo, y el ‘mundo de la vida’ de las familias y las comunidades, constituido por su conocimiento y vivencias socio-culturales” (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010, p. 47)

De este modo, en estas comunidades de aprendizaje se reconoce e identifica que la escuela formal deja fuera particularmente a poblaciones en situación de riesgo, como personas con discapacidad, mujeres en situación de pobreza, hijas e hijos de desempleados, minorías étnicas, entre otras. Por ello, estas comunidades de aprendizaje surgen como respuesta para atender y superar las desigualdades ante los nuevos retos que la sociedad de conocimientos nos presentaba hace 30 años, y los que actualmente la sociedad nos está presentando ante los efectos de una economía neoliberal, y, más recientemente, ante los efectos que la pandemia por Covid-19 nos ha ido dejando, pues ambos fenómenos han afectado más a los que menos tienen.

Sin embargo, los proyectos que se adscriben a este modelo se alejan de los postulados de la educación compensatoria, pues *no se fundamentan en el supuesto «déficit» a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben*, como lo señalan los autores antes mencionados. Su objetivo es que las personas, en conjunto e individualmente, mejoren



los aprendizajes y, al mismo tiempo, el sistema educativo cambie para conseguir la participación de todos y todas.

Por ello, se otorga importancia al refuerzo escolar, a las actividades extraescolares y a la formación de familiares como estrategias de inclusión, con el propósito de multiplicar los espacios y momentos de aprendizaje, a través de la colaboración con “centros comunitarios”, donde las y los estudiantes trabajan aspectos académicos con apoyo de personas adultas. (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, p. 48).

De este modo, las comunidades de aprendizaje focalizan su actuación en la calidad de la enseñanza, con base en la idea de generar aprendizaje significativo, así como en disminuir las desigualdades de género, etnia o posición económica, que excluyen a niñas, niños y jóvenes de las oportunidades de movilidad social, mediante un proceso sustentado en la participación activa y en la interacción dialógica de diferentes *agentes educativos de carácter comunitario*.

En este sentido, los proyectos de comunidades de aprendizaje buscan relacionar a la comunidad con la escuela, para que una transforme a la otra, a fin de lograr su mejora y crecimiento. Esta propuesta ha ido creciendo en otras latitudes del planeta, y en nuestro país han comenzado a aparecer como esfuerzos aislados, los cuales siguen varios de los principios de las comunidades de aprendizaje, por ejemplo, que son todas experiencias educativas y formativas que se desarrollan principalmente en ámbitos marginales, que trabajan con personas excluidas, como se mencionó en el párrafo anterior, y que aprovechan lo que la escuela trabaja, así como su metodología, pero se enfocan en situaciones de riesgo social, buscando favorecer a estudiantes y sus comunidades. Así,

las y los estudiantes con los que se trabaja han sido considerados con pocas posibilidades de éxito, buscando realizar un trabajo global entre la escuela y el entorno, favoreciendo relaciones y un funcionamiento escolar distinto que pueda ser más útil para las y los estudiantes. Por ello, se da importancia primordial a las expectativas positivas como base para la superación de las desigualdades; es decir, el objetivo es siempre buscar la igualdad.

De este modo, se da protagonismo a las y los participantes de la comunidad y a lo que se hace por otros de la misma comunidad, en especial, por las niñas, los niños, las y los adolescentes y sus familias. Además, se busca que la estructura organizativa de la comunidad de aprendizaje sea democrática, participativa, institucional y flexible, por lo que hay una relación clara con el entorno social y cultural, que ayuda a movilizar y renovar a la escuela, y, al mismo tiempo que la escuela mejora, esta ayuda a mejorar su entorno. Todas las personas implicadas y todos los sectores que participan en la comunidad de aprendizaje se hacen responsables del proceso educativo de la juventud y no son un obstáculo, sino un medio eficaz para el aprendizaje y la formación (Elboj *et al.*, 2002). Lo interesante es que todas y todos aprenden y se forman.

Finalmente, es conveniente mencionar que las comunidades de aprendizaje se sustentan en la pedagogía crítica, debido a que estas corrientes buscan favorecer un cambio social que beneficie, a través de la educación, a todas y todos aquellos que presentan desigualdades educativas por género, etnia, raza, posición económica, etcétera. Estos beneficios se anclan en la idea de Vygotski de que el aprendizaje cambia en relación con el entorno y cambia al entorno. Asimismo, sus procesos se basan en la acción comunicativa de Habermas, en la agencia humana para luchar por la



reproducción de los sistemas de Giddens y tienen su centro en la pedagogía del diálogo y la esperanza de Freire (Elboj *et al.*, 2002)

2.3.1 Principios básicos de las comunidades de aprendizaje

Cabe señalar que las comunidades de aprendizaje se establecen bajo ciertos principios, los cuales se explican a continuación:

- Son un proyecto de transformación social y cultural para enfrentar las desigualdades que la sociedad actual nos presenta. Buscan favorecer a las personas vulnerables.
- Deben ser un proyecto de los centros educativos insertos en comunidades desfavorecidas, para que, a través del aprendizaje dialógico, la participación y la relación con la sociedad, se atiendan las desigualdades como la pobreza, la carencia de capital cultural, la escasez de recursos para acercar el aprendizaje y las mejoras sociales a las niñas y niños principalmente, pero también a la comunidad.
- Son un proyecto del entorno, pues el cambio que se propone no queda solo al interior de la institución educativa, sino que trasciende al barrio, a la comunidad y al pueblo, que mantiene una relación con la escuela y se concibe a sí mismo como un agente educativo.
- Su principal objetivo es disminuir las desigualdades culturales y sociales que existen entre las y los que tienen acceso a la información y las y los que no cuentan con este acceso ni con herramientas para lograrlo. Se opone a las tendencias de dualización y exclusión que la misma sociedad, por cómo está organizada, genera. Por eso, se piensa en formar y ofrecer aprendizajes escolares y para la vida después de la escuela.

- Se basan en el aprendizaje dialógico que es coherente con la actividad educativa, buscando generar aprendizajes significativos en niñas, niños y adolescentes, siguiendo el principio de diálogo, comunicación y consenso igualitario.
- Se desarrollan mediante la educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluida el aula. Se afirma que el instrumento de este cambio es la educación, en el más amplio sentido, pues se busca mejorar los aprendizajes de la niñez y adolescentes de comunidades excluidas o desfavorecidas.
- Se basan en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, desde la propia cultura de cada uno, con sus saberes, con la visión de mundo que aporta y comparte con los demás. (Elboj et al., 2002, pp. 74-76)

La propuesta didáctica que se establece en las comunidades de aprendizaje no es una didáctica particular o específica, sino que cada una establece las bases para lograr que ninguna niña, niño o adolescente quede excluido o excluida del conocimiento y de las herramientas necesarias para participar en la sociedad actual. Al mismo tiempo, se pretende que vayan generando las capacidades necesarias para enfrentar la sociedad futura. Básicamente, se busca el éxito académico de todas y todos los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a una comunidad de aprendizaje, partiendo del supuesto de que todas las personas tienen ciertas capacidades y se debe dar oportunidad para demostrarlas. Esta es la base para evidenciar que en una comunidad de aprendizaje todas las personas pueden enseñar y aprender.



Sin embargo, más allá del logro académico formal, acreditado por una institución escolar, desde una perspectiva sociocultural, que enfatiza la interacción social, histórica y culturalmente situada como condición de los procesos de aprendizaje, este estudio subraya un enfoque en el que la noción de *comunidades de aprendizaje* se refiere “a grupos de personas que comparten valores y creencias que orientan sus actividades a una meta cuyo logro depende de los aportes del colectivo” (Rodríguez y Alom, 2009, p. 7), con base en la participación guiada, orientada a “reconocer y considerar las experiencias y conocimientos previos de los miembros de la comunidad, promoviendo, al mismo tiempo, el compromiso con la construcción activa de un futuro” (p. 7).

Además, se toma en cuenta que los elementos pedagógicos centrales en una comunidad de aprendizaje deben ser la participación, la centralidad del aprendizaje, las interacciones, las expectativas positivas y el crecimiento permanente (Ferrer, 2005).

Con base en lo mencionado, en este estudio sobre las comunidades de aprendizaje en el contexto de la pandemia, se buscó entender las condiciones que niñas, niños y adolescentes de contextos vulnerables tuvieron para enfrentar sus procesos educativos dentro o fuera de la escuela. Esto, dado que no todas las personas tuvieron recursos para mantener la conexión con sus docentes y con sus instituciones. También, fue de interés saber cómo aquellas y aquellos estudiantes que se mantu-

vieron en la escuela vivieron sus procesos educativos, a pesar de las condiciones pandémicas.

El saber qué apoyos recibieron niñas, niños y adolescentes de contextos vulnerables, cómo respondieron las y los adultos cercanos, cuál fue el papel de la escuela desde la perspectiva de estos actores, además de qué hicieron las niñas, niños y adolescentes, no tiene otra forma de indagarse más que a través del método de investigación cualitativa. Así, se buscaron ámbitos que tuvieran estas condiciones y se indagó a fondo en tres contextos en donde las y los habitantes intervinieron para que la juventud estudiante no perdiera su formación durante los meses de encierro.

En consecuencia, se realizó un estudio fenomenológico para indagar sobre lo que las y los estudiantes hicieron, cómo enfrentaron la pandemia para lograr sus propósitos educativos y lo que dicen de esta experiencia las personas adultas que las y los acompañaron, respondiendo a la emergencia educativa que derivó de la emergencia sanitaria (Taylor y Bogdan, 1987). De este modo, se buscó recuperar la experiencia de las niñas, los niños y adolescentes, a partir de la experiencia de las acompañantes en la dinámica educativa que tuvieron que establecer para rescatar, en la medida de lo posible, los aprendizajes que la escuela no podía brindar por las condiciones pandémicas.

Para recabar la información señalada, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con las y los acompañantes, y se observaron sus prácticas con las y los estudiantes en tres contextos: el Centro de Bienestar Social en el barrio de Xonaca; la Casa Ibero Segundo Montes S.J., en la colonia Valle del Paraíso, y el centro Kali Mexikli en Nealtican, Puebla. Estos distintos contextos coin-



ciden en sus altos índices de pobreza y, por lo tanto, de vulnerabilidad; además, respondieron de forma similar ante las necesidades educativas que niñas, niños y adolescentes estaban presentando, producto del encierro durante la pandemia.

También, se dialogó, a través de entrevistas, con acompañantes y madres de familia, quienes nos permitieron ver las necesidades que la dinámica de la pandemia generó en hogares donde las y los estudiantes no contaban con un respaldo sólido, porque sus madres, padres o tutores no cursaron suficientes años de escolaridad, y la educación se estaba recargando en lo que pudieran hacer madres y padres en el seno familiar.

Básicamente, se preguntó a las y los acompañantes cómo fue la experiencia de atender a niñas, niños y adolescentes que se acercaron a estos espacios en busca de apoyo para no perder su actividad educativa, en donde los padres y madres, por necesidad o por mantener a sus hijas e hijos ocupados, estuvieron de acuerdo en que recibieran atención en alguno de los centros ya mencionados. Junto a esta pregunta central, se indagó sobre cómo se había ofrecido este servicio, qué actividades llevaron a cabo, cómo percibían la relación con la escuela local, qué observaron de la relación de las y los estudiantes con sus docentes, cómo percibieron el papel de la familia, entre otras cosas.

Con las madres, se conversó acerca de la experiencia de sus hijas² en el centro, una vez iniciada la pandemia; por qué decidieron enviarlas a tener atención educativa en el centro; cómo había sido la relación con la escuela, y cómo habían visto el progreso educa-

2 Fueron madres de dos niñas.

tivo de sus hijas. Una característica de ambas madres que llamó la atención fue que se hicieron madres antes de cumplir los 20 años, lo que puede ser un ejemplo de otras muchas mujeres en Valle del Paraíso.

En cuanto a las y los acompañantes, se entrevistó a una profesora del Instituto Nacional para la Atención de los Adultos (INEA), que trabajó con el grupo de niñas, niños y adolescentes en la Casa Ibero, ubicada en Valle del Paraíso. Ella ya contaba con un grupo de adultos antes de la pandemia, con quienes trabajaba en este espacio, y cuando inició el encierro empezaron a llegar niñas, niños y adolescentes, a quienes aceptó atender.

En el caso del Centro de Bienestar Social de Xonaca, desde antes de la pandemia ya había un grupo vecinal que organizaba actividades culturales y educativas para personas del barrio, y, como sucedió en Casa Ibero, cuando las escuelas cerraron, empezaron a llegar más niñas, niños y adolescentes en busca de apoyo para la realización de sus tareas, por lo que el grupo vecinal responsable se organizó para ofrecer esta atención.

Finalmente, en el caso de Kali Mexikli en Nealtican, hubo la misma dinámica. Las niñas, niños y adolescentes acudieron al centro para resolver dudas sobre lo que les estaban impartiendo, particularmente, por la forma en que se estaba llevando a cabo la educación. Así, la responsable del centro hizo un esfuerzo para atender a quienes buscaron apoyo, lo que le ocasionó problemas en su salud; sin embargo, no desistió.

En todos los casos, ya se llevaban a cabo acciones antes de la pandemia, y, en la población, los centros eran un referente de apoyo para resolver actividades escolares.



3.1 Presentación de resultados

Los resultados que se presentan a continuación se han organizado por casos, dado que cada uno de los tres espacios que se integran tienen características particulares, tanto en su contexto como en la forma en que se organizó la atención al aprendizaje. A pesar de ello, se considera que ninguno llega a ser una comunidad de aprendizaje, aunque presentan ciertos matices que se destacarán.

Estos casos fueron elegidos porque se observó que se estaba presentando una necesidad de aprendizaje como respuesta ante el panorama tan complicado generado por la pandemia por Covid-19. Esto debido a que las niñas, niños y adolescentes habían tenido que resguardarse en sus casas, para evitar contagiarse de esta enfermedad, sin contar con la posibilidad de atender sus procesos educativos de manera presencial como lo habían hecho hasta 2020.

En este sentido, la forma en que la escuela pública continuó con la educación parecía no beneficiar a las y los estudiantes de estos tres espacios, puesto que muchas y muchos no contaban con conectividad o con dispositivos para conectarse, o incluso se les dificultaba entender los contenidos por la modalidad de estudio. Además, las y los profesores no contactaban al alumnado y algunos padres y madres no podían acompañar al alumnado en su aprendizaje, pues también se encontraban resolviendo cómo solventar el ingreso familiar.

Aunque es un hecho que hubo distintos espacios que cumplieron esta función en otros sitios, se eligieron estos tres debido a que se tuvo acceso a ellos fácilmente y fue posible observar cómo transcurría la atención de lo educativo en medio de la emergencia sanitaria. Además, las personas que acompañaron a las niñas, niños y

adolescentes que formaron parte del estudio no dejaron de buscar alternativas que les permitieran continuar con sus aprendizajes, con el objetivo de que, cuando la pandemia lo permitiera, pudieran regresar a la escuela en una situación más regular.

3.1.1 Caso 1. Una comunidad barrial que atiende el aprendizaje

El barrio de Xonaca se encuentra en la zona céntrica de la ciudad de Puebla y es uno de los últimos barrios indígenas integrado a la mancha urbana. Desde su constitución, ha estado atravesado por diversas violencias, tanto físicas y estructurales como simbólicas, que han colocado a sus habitantes y al territorio mismo en una constante vulnerabilidad, pero también en una lucha y resistencia frente a estas.

Muestra de estas resistencias colectivas es el Centro de Bienestar Social Xonaca (CEBIS): un espacio educativo y cultural, que surgió gracias a la organización vecinal, a través de un esfuerzo colectivo, con el cual se rehabilitó un inmueble abandonado, que se había convertido en un espacio para el crimen y la violencia, para convertirlo en un espacio de encuentro, aprendizaje y reconocimiento. De esta manera, desde 2017 hasta la fecha, desde este lugar se ha trabajado por la defensa de este barrio frente a las violencias, la estigmatización y la gentrificación.

La primera actividad que se realizó en forma en este centro estuvo vinculada a la educación, pues, tan pronto abrió sus puertas, se notó que varias y varios jóvenes que habían egresado de bachillerato y buscaban ingresar a la universidad necesitaban apoyo para preparar sus exámenes de admisión. De este modo, se comenzó a trabajar junto con compañeras y compañeros del Colectivo Universitario



por la Educación Popular (CUEP). Así, poco a poco, otras voluntades se fueron sumando y, con ello, la oferta de talleres aumentó.

Actualmente, en este centro se ofrecen clases de matemáticas, inglés, física, español, cartonería, tallado en madera, dibujo, bordado, amigurumi, teatro y cocina tradicional. De esta forma, vecinas y vecinos con experiencia imparten, desde hace ya varios años, talleres a los que asisten las y los jóvenes que buscan una mejor oportunidad en el resultado del examen de admisión para la universidad.

Con base en el trabajo que se llevó a cabo, desde antes de la pandemia, el CEBIS ya estaba posicionado en el barrio, por lo que las familias vecinas sabían que ahí podían atender sus necesidades educativas, además de que se fomentaba las prácticas culturales propias de esta comunidad.

Al llegar la pandemia, el CEBIS se vio en la necesidad de cerrar sus puertas, pues, al estar instalados prácticamente en el centro de la ciudad, estaban bajo la mirada de las autoridades encargadas del distanciamiento social. Por ello, el centro estuvo cerrado durante varios meses entre los años 2020 y 2021.

Sin embargo, en cuanto las condiciones sanitarias fueron favorables, reabrió sus puertas al público, y pronto se hizo visible la necesidad de centrar sus esfuerzos en apoyar a las y los estudiantes de todos los niveles, quienes se encontraban frente a un panorama de aprendizaje muy complejo, con la migración de la presencialidad a la virtualidad. Así, casi inmediatamente, las familias buscaron apoyo para que sus hijas e hijos fueran atendidos educativamente en este centro. Primero, porque la estrategia de “Aprende en Casa”,

que había promovido el Gobierno federal, no resultaba adecuada ante las herramientas tecnológicas y digitales que las y los profesores usaron para conectarse con sus estudiantes y, segundo, porque la modalidad televisiva no permitía la interacción entre sus participantes. A su vez, la distancia con las y los docentes, la falta de explicaciones sobre los contenidos y la estrategia de enviar tareas y recibirlas a través del WhatsApp generaron muchas dudas y lagunas en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Con base en lo anterior, se entrevistó a una psicóloga perteneciente a este centro, quien explicó cómo fue la instrucción para el uso de WhatsApp como herramienta para la comunicación con las y los estudiantes:

[...] nos avisan que teníamos que enviar guías por WhatsApp. Se nos hizo complicado porque, para empezar, no teníamos teléfono, no hay directorios en las escuelas; eso es mentira, a lo mejor en otras escuelas están más organizados, pero en mi escuela no había nada. Entonces, lo que hicieron es que la profesora jefa de grupo pidió todos los teléfonos y ella activó los grupos de WhatsApp. Yo no sabía qué onda, porque yo no fui ese día, pero nos dicen que hay que trabajar por el WhatsApp, enviar las guías y recibir los trabajos, y así empezamos a trabajar. Entonces, los muchachos enviaban sus trabajos y nosotros los revisábamos. Después, nos dicen que ya no, que teníamos que usar una plataforma o algo para comunicarnos con ellos, pero en mi comunidad no todos tienen internet o no todos tienen computadora, ellos trabajan con su celular, hay unas familias que tienen un nivel más alto y ellos sí tienen internet y celular [...] (Psicóloga, comunicación personal, 2021).



Por otra parte, los padres y las madres estaban, en su mayoría, ocupados resolviendo problemas económicos y de manutención que la propia pandemia había exacerbado, por lo que no tenían tiempo para acompañar a sus hijas e hijos en sus aprendizajes, como la SEP esperaba. Así, en cuanto vieron sus puertas abiertas, buscaron en el CEBIS apoyo para atender las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes. Las niñas y los niños comentaron que sus papás y mamás no siempre tenían la paciencia que se requería para apoyarles con sus actividades escolares. Al respecto, la psicóloga entrevistada mencionó lo siguiente:

[...] Más que nada, los papás los trajeron porque decían que se estaban atrasando y que muchos alumnos a través del video o por la educación en línea no entendían [...], o sea se distraían y que no estaban aprendiendo adecuadamente; que había un momento que hasta se quedaban dormidos, porque estar sentados ahí pues se aburrían. Ellos querían que los fuéramos regularizando y por eso abrimos el espacio y por eso ya nos organizamos [...] Hay niños que me dicen que el papá no tiene paciencia y se los suena o les da su nalgada, “no sabes, no pones atención, ¡toma!”, y me dicen que pondrán atención, que aprenderán, pero que les ayude [...] (comunicación personal, 2021).

De este modo, rápidamente, en el CEBIS se organizaron para atender esta demanda de padres, madres y estudiantes, por lo que organizaron cuatro grupos. El primero estaba conformado por niñas y niños menores que estuvieran cursando el jardín de infancia, primero y segundo de primaria. El segundo, por niñas y niños de tercero a sexto de primaria. El tercero estaba integrado por adolescentes de secundaria, y el cuarto, por jóvenes de bachillerato. Los grupos estuvieron atendidos por vecinas y vecinos con

una alta participación en el CEBIS desde antes de la pandemia (cuyas características principales se describirán a continuación), quienes se prepararon con un pequeño curso para brindar esta atención.

El grupo 1 estuvo atendido por una vecina de 50 años, quien es docente en un bachillerato del interior del estado y es psicóloga titulada. El grupo 2, por una joven recién egresada de la universidad, que también atendió el grupo 3. Por último, el grupo 4 fue atendido por dos jóvenes universitarios que dividieron el grupo porque las y los estudiantes se estaban preparando para su examen de admisión.

La psicóloga contó cómo fue su experiencia al haber atendido al grupo 1:

[...] más o menos empezamos a trabajar, a mí me tocó atender a los de primero, segundo y kínder. Fue una experiencia porque nunca había trabajado con peques, solo había trabajado con adolescentes, bien chistoso porque tenía dos gemelitos, dos cuatitos y dos hermanitos, chiquito mi grupo, pero era muy padre. También venía Pily, que estaba trabajando con primaria y secundaria, y también venía Israel y otro chico, que no me acuerdo cómo se llamaba, pero ellos se dividían a los grandes [...] (comunicación personal, 2021).

Es importante señalar que cada grupo tenía propósitos diferentes. Por ejemplo, el primer grupo tenía como objetivo ayudar a las y los niños con sus tareas escolares y se buscaba que trabajaran con la lectoescritura, la aritmética y las ciencias naturales. El segundo grupo también ayudaba a las niñas y niños a resolver las dudas de sus tareas y trabajaban en aritmética y lectoescritura. El tercero



tenía como propósito resolver dudas que la actividad escolar estaba generando en las y los estudiantes, así que este grupo no era permanente, sino que se reunían de acuerdo con las necesidades presentadas, y en el cuarto grupo buscaban prepararse para el examen de admisión hacia la universidad, atendiendo la guía correspondiente. Este fue el grupo que permaneció de manera prolongada. Es importante comentar que cada responsable generó su propio programa e hizo planeaciones para atender a las niñas, niños y adolescentes, aunque también les brindaron apoyo para resolver dudas escolares.

Además, se entrevistó a un ingeniero, quien, prácticamente, es el alma del centro. Él se hace cargo de atender todas las necesidades que surgen en el CEBIS, y todas y todos quienes ahí participan lo reconocen como la cabeza de este centro. Él comentó que no obtuvieron la respuesta esperada, ya que no hubo una promoción adecuada de las actividades que se estaban organizando; en buena medida, porque él enfermó de Covid y estuvo muy delicado. Cuando pudo regresar al CEBIS, los grupos ya estaban organizados y trabajando bajo la dinámica descrita, pero consideró que no se tuvo el impacto esperado. Sin embargo, hasta el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas, el ingeniero seguía atendiendo estudiantes que buscaban apoyo para sus tareas y para el examen de admisión de la universidad. Además, señaló que siempre hay, por lo menos, dos personas disponibles para atender a quienes buscan asesorías.

Cabe señalar que en todo momento se guardaron las medidas de seguridad que la autoridad estableció, a fin de evitar contagios en este espacio, lo cual dio confianza a las y los asistentes, pues algunas madres esperaban ahí a sus hijas e hijos más pequeños, y las y los

adolescentes, en su mayoría, llegaban solas y solos a recibir atención. Es importante mencionar que, cuando se llevaron a cabo estas asesorías, ya había iniciado la vacunación y las personas estaban más confiadas en salir y convivir en diferentes espacios. Además, las niñas, niños y adolescentes respetaron la sana distancia y no se quitaban el cubrebocas.

Bajo esta dinámica, el CEBIS trabajó de abril a agosto de 2021. Cuando las niñas, los niños y adolescentes volvieron a la escuela en formato escalonado, ya no hubo necesidad de trabajar en grupos, aunque siguieron organizándose para resolver las dudas que se generaron, debido a que el ritmo de la escuela no era el habitual, puesto que las y los alumnos asistían a la escuela dos o tres veces por semana y pasaban varios días sin ver a sus profesores. El grupo 4 se mantuvo trabajando hasta que llegó el momento del examen de admisión.

La psicóloga agregó que, además de atender a las niñas y niños más pequeños, estuvo acompañando a personas que requerían apoyo psicológico por los efectos de la pandemia, principalmente por el miedo, la angustia e incertidumbre que sentían en torno a la enfermedad. Asimismo, atendió problemas familiares, pues, debido al encierro, menciona que las relaciones se encontraban desgastadas o las familias tenían ciertas características disfuncionales, y, aunque estas situaciones ya estaban presentes antes de la pandemia, se acrecentaron durante el encierro, lo que resultó complicado para las niñas y niños. Por otro lado, la psicóloga notó que la niñez necesitaba correr, jugar, convivir, socializar con otras y otros niños, y, al respecto, comentó lo siguiente:



[...] pero estar ahí 24 horas eran más acentuados los problemas, y para los jóvenes y niños más. En algunas familias, lo contrario, los niños y niñas que venían eran de familias integradas, pero les hacía falta correr. Por eso pedía permiso a los papás para que pudieran salir y correr; les hacía falta esa convivencia [...] (comunicación personal, 2021).

Además, la psicóloga comentó que siguió con sus clases en línea para las y los estudiantes del bachillerato en el que trabaja en la zona de San Martín Texmelucan, aunque con muchas dificultades, puesto que algunas y algunos no tenían conectividad permanente. Asimismo, señaló que la herramienta que más utilizaban las y los estudiantes para conectarse era el teléfono celular propio con datos, ya que la minoría tenía acceso a una red inalámbrica.

A su vez, la entrevistada indicó que, en sus viajes de Puebla a San Martín, platicó con docentes de diferentes niveles y observó que seguían diferentes estrategias: algunas y algunos iban a la comunidad los sábados a recoger cuadernillos y recibir trabajos, para ese día encargar más trabajos; otras y otros se conectaban solo por WhatsApp con los padres o madres de sus estudiantes, y algunas y algunos más iban entre semana a las casas de sus alumnos. En conclusión, casi nadie siguió la estrategia de “Aprende en Casa”, y se apoyaron más en los cuadernillos. Al respecto, ella comentó lo siguiente:

[...] sí nos hizo falta alguna capacitación sobre las nuevas tecnologías o las nuevas cosas. Usamos cosas como el Google, el Hotmail, mis hijos me ayudaron y me explicaron cómo hacer mi aula, pero mis alumnos no podían entrar. La SEP no nos dio capacitación [...]

ya avanzada la pandemia empezaron a dar cursos en línea, pero es tanta información que uno ya no sabe si para la derecha o para la izquierda [...] (Psicóloga, comunicación personal, 2021).

Ahora bien, cabe destacar que los talleres habituales de carpintería, electricidad, tejido, cocina comunitaria, tae kwon do y otros reiniciaron sus actividades cuando fue posible reabrir las puertas del CEBIS, pues estos se llevaban a cabo desde antes de la pandemia. Del mismo modo, vecinas y vecinos se integraron a estas actividades y siguieron contribuyendo a promover las iniciativas culturales y de formación del barrio. Incluso, se extendió la invitación a las personas responsables de esta investigación a participar en una actividad cultural que celebraba el inicio de la primavera en el año 2022. Relacionado con estas actividades, la psicóloga señaló que las han organizado desde hace tiempo:

[...] Ya se había hecho, más que nada, además de los talleres culturales, el afán de abrir el espacio fue ayudar a los jóvenes, tanto académicamente como artísticamente, por eso los talleres que se imparten acá, todos los maestros tenemos desde jovencitos hasta adultos [...] Vemos las necesidades que hay en la comunidad y que la gente que venga pase un rato agradable [...] (comunicación personal, 2021).



Por otro lado, durante la pandemia, en el CEBIS se vivieron distintas emociones: el miedo y la angustia fueron las más recurrentes, de acuerdo con lo que reportaron las y los entrevistados. Explicaron que no había claridad acerca de lo que sucedería, por ejemplo, cuándo podrían reabrir el centro o retomar las clases presenciales³.

La frustración fue otra emoción constante en el centro, relacionada principalmente con las experiencias de aprendizaje que se vivieron durante la pandemia, debido a que no había explicaciones claras sobre lo que se tenía que hacer o aprender y tampoco existía retroalimentación en torno a lo que las y los estudiantes entregaban. Bajo esta incertidumbre y frustración, las y los estudiantes, así como las y los vecinos de Xonaca, siguieron organizándose, a fin de continuar con sus vidas y con los procesos educativos, en la medida en que la pandemia lo permitiera. Es importante mencionar que las emociones no fueron señaladas por ninguna persona entrevistada, pero se identificó frustración en algunos momentos, así como también satisfacción por las acciones emprendidas y logradas.

En este primer caso se pueden observar varios elementos de lo que se describe en la teoría de comunidades de aprendizaje. La participación es, posiblemente, uno de los más evidentes, puesto que el CEBIS lleva varios años operando y, como se mencionó, sus actividades son reconocidas en el barrio de Xonaca. Además, destaca que las y los vecinos se hicieron cargo de atender las necesidades

3 Esto, sin considerar que, como se mencionó, el centro se encuentra instalado en una casa que estaba abandonada y que algunos centros comerciales pretenden quitarles.

educativas de niños, niñas y adolescentes, las cuales se vieron afectadas por el distanciamiento social durante la pandemia, con lo que se cumple con el principio que señala que el que sabe enseña al que no sabe. A excepción del ingeniero, los otros facilitadores del grupo no contaban con herramientas para apoyar a los niños y niñas o adolescentes que les tocó acompañar; sin embargo, buscaron estrategias y cumplieron con esta tarea. La psicóloga, por su parte, aunque es docente en un bachillerato, comentó que nunca había trabajado con niños tan pequeños.

Otro punto que vale la pena subrayar es que la promoción cultural está presente en el CEBIS y se ha buscado que se mantenga y florezca mediante las actividades que promueven continuamente. Estas prácticas van desde actividades culinarias, pues la cocina del centro está activa desde las primeras horas y se vende comida para fondos del centro; además, cada año se realiza un festival cultural que se relaciona con el carnaval, las comparsas y los *huehues*, que son tradicionales de esta fiesta pagana en el barrio.

Lo que no se encontró fue la participación de la escuela, ni con las o los profesores. Se puede deducir que no existe esta participación porque el centro no se ha pensado de esta manera y porque las instituciones educativas no se han acercado a él. Por otra parte, destaca que únicamente dos de las personas facilitadoras trabajan o han trabajado como docentes en instituciones escolares; sin embargo, no llevaron sus instituciones al centro ni el centro a sus instituciones. Esto es producto de la forma en cómo trabaja la escuela pública en nuestro país, en donde existe poca participación de las escuelas en las comunidades, aunque hay cierta participación de las comunidades en las escuelas. Esto genera que la escuela se identifique como algo ajeno a la vida comunitaria y no se establezcan



estrategias de colaboración para atender las desigualdades educativas que pueden presentar los vecinos del barrio.

Las y los docentes mencionados comentaron cómo perciben la política de no reprobación, la cual consideran inadecuada o mal implementada en las instituciones educativas, pues, lejos de beneficiar el avance de las y los estudiantes, están provocando rezagos que les afectan en los niveles avanzados. Con respecto a este punto, el CEBIS, de manera consciente y explícita, busca reducir las desigualdades educativas de las y los vecinos del barrio, aunque particularmente de niñas, niños y adolescentes. Por ello, también trabajan fuertemente por mantener sus prácticas culturales y promoverlas más allá de las fronteras del propio barrio.

Así, se observa que en el CEBIS se ponen en práctica varios aspectos que se establecen en la teoría de comunidades de aprendizaje, como el compromiso, la solidaridad y el servicio al otro. Aunque se debe mencionar que las y los vecinos que participan y dan vida al centro no están conscientes de que están en vías de construir una comunidad de aprendizaje.

3.1.2 Caso 2. Un esfuerzo significativo por atender las necesidades educativas de niñas, niños y adolescentes

El segundo caso se ubica en una colonia periférica en la zona sur de la ciudad, Valle del Paraíso, vecina de uno de los centros habitacionales de mayor desarrollo y plusvalía en la ciudad de Puebla, Lomas de Angelópolis. A estas dos zonas las separa el río Atoyac, y los pobladores de esta colonia pueden ver las diferencias sustanciales, económicas y de estilo de vida que se viven en relación con sus vecinos del otro lado del río.

Hasta hace poco, Valle del Paraíso era una colonia muy encerrada y de difícil acceso, pero, tras la intención de abrir un paso para los habitantes de Lomas de Angelópolis a ese lado, las autoridades crearon un boulevard que ha abierto el acceso a esta colonia y a otras vecinas. Asimismo, se ha diversificado y ampliado la oferta de transporte público, conectando a sus habitantes de una manera más sencilla con varias zonas de la ciudad, lo que ha visibilizado la existencia de esta colonia.

Valle del Paraíso tiene poco tiempo de existencia, posiblemente treinta años. Sus primeros habitantes, provenientes principalmente de la Sierra Norte y nororiental de Puebla, así como de estados como Morelos, Oaxaca, Veracruz y Guerrero, llegaron a este territorio en búsqueda de mejores oportunidades de vida. Muchas de estas personas adquirieron terrenos a muy bajo costo; sin embargo, hoy día, la gran mayoría no cuenta con un documento que legalmente los acredite como propietarios.

Por la naturaleza misma de su surgimiento, sus calles reflejan la edificación paulatina de la colonia y sus espacios de tránsito, pues solo las calles principales están pavimentadas, y el resto sigue siendo de terracería. La recolección de basura supone un problema para sus habitantes, pues el sistema es muy irregular y no llega a todas las zonas. Del mismo modo, la escasez de agua y la falta de drenaje colocan a las personas en un entorno insalubre para el óptimo desarrollo de su vida cotidiana.

Dentro de la colonia hay una escuela primaria y un jardín de niños; espacios educativos a los que asisten pobladores de esta y de otras zonas aledañas. Principalmente, sus habitantes son albañiles, empleados en tiendas departamentales o trabajadores en



Lomas de Angelópolis. Irónicamente, aunque están al lado de este fraccionamiento, tienen que tomar otras rutas de acceso, lo que les lleva de entre 40 a 50 minutos para acceder a estos fraccionamientos, pues no pueden cruzar el río e ingresar directamente.

Por lo anterior, la pandemia afectó de forma significativa a las y los pobladores de Valle del Paraíso, pues muchos perdieron sus empleos temporales o no pudieron mantenerlos, debido a que casi toda la actividad económica cerró. Una habitante mencionó que esto generó diversas problemáticas en las familias de la colonia, como el tener que sacar a las niñas y los niños de la escuela porque no había cómo mantenerlos en ellas, o la necesidad de que las personas más jóvenes aportaran al sostenimiento económico, considerando que ya estaban en edad de trabajar. A pesar de esto, la residente percibió que hubo mucho apoyo entre las y los vecinos de Valle del Paraíso para resolver diferentes situaciones que sus habitantes vivieron durante la pandemia.

Otro asunto que afectó los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes en Valle del Paraíso fue la falta de conectividad, ya que había pocas casas con conexión a internet instalada, y la mayoría de las personas se conectaba a través de datos móviles. Además, pocas familias contaban con una computadora o laptop para conectarse, así que la mayoría de las y los estudiantes lo hizo a través de un teléfono inteligente que, además, era compartido con otros miembros de la familia, y pagaban sus datos por día. Todas estas circunstancias afectaron profundamente los aprendizajes de las y los estudiantes de esta colonia. Cabe señalar que esta población forma parte del 74.6 % de las y los estudiantes que utilizaron una herramienta que era propiedad de un miembro de la familia y del 59.46 % que no contaba con internet, como lo señala la encuesta del INEGI mencionada (2021b).

Otra habitante, con hijas en edad escolar, indicó que las y los profesores solo les encargaban actividades a través de WhatsApp, sin impartir clases en modalidad remota, lo que provocó que las niñas, niños y adolescentes no alcanzaran los aprendizajes establecidos. Además, tampoco daban retroalimentación de las tareas ni calificaciones o notas sobre las entregas realizadas, por lo que el alumnado no sabía si estaba realizando la actividad de manera correcta o no.

En medio de esta situación, interviene una profesora del Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), de 31 años de edad, quien llevaba varios años atendiendo la educación de adultos en esta zona. Durante el encierro, buscó a sus estudiantes adultos, sabiendo que sería muy complejo dejarlos y después tratar de retomar las clases, así que acordó con ellas y ellos buscar una casa donde pudieran encontrarse y continuar su formación. Aunque la indicación del IEEA era que se conectaran de forma remota, ella era consciente de que mucho de su alumnado no tendría los medios para hacerlo, dado que ella vive en una colonia cercana y conoce de primera mano las necesidades de la población. Así, la profesora narró lo siguiente:

[...] iba con diferentes grupos y nos pusimos de acuerdo, nos juntábamos tres en una casa, tres en otra casa, quien nos iba prestando su casa ahí nos íbamos juntando. A nosotros nos decían que todo fuera en línea, y a lo mejor yo soy a la antigua, siento que en línea no es lo mismo, a lo mejor si un niño está muy avanzando puede que sí, pero si no tiene las condiciones, el internet, ahorita una recarga de 20 pesos, pues no y ya ni hablar de un plan, no les alcanzaría el dinero [...] (comunicación personal, 2021).



La profesora concluyó el bachillerato e ingresó a la universidad a estudiar una carrera en pedagogía, pero no la concluyó; sin embargo, muestra un alto interés en las acciones de servicio y por eso trabaja en el IEEA, pues ahí cumple con sus expectativas de servir a poblaciones desfavorecidas que no tuvieron acceso a un servicio educativo que les enseñara al menos a leer y escribir. Así como en Valle del Paraíso ha establecido un grupo de adultos, niñas, niños y adolescentes que quieren seguir aprendiendo, también lo ha hecho en la colonia de la que procede. Así, la profesora da muestras de su compromiso con su comunidad y asegura que le gustaría que el IEEA fuera más importante para la SEP y que se le destinarán más recursos para cumplir con esta acción educativa, pues percibe que, al ser educación para personas adultas, ha quedado rezagado.

De este modo, en Valle del Paraíso le abrieron un espacio, en casa de una vecina, para continuar trabajando con las personas adultas como lo venía haciendo en los últimos meses antes de la pandemia. Pero pronto comenzaron a buscarla algunas mamás y papás de niñas, niños y adolescentes, quienes estaban teniendo problemas para seguir el ritmo de la escuela a través de WhatsApp, o bien, no contaban con los medios para lograr la conectividad entre sus hijas e hijos y el personal docente. En consecuencia, ella fue aceptando a estos estudiantes. Así, el grupo de la profesora se invirtió y, para su sorpresa, ya atendía a más niñas, niños y adolescentes que a personas adultas; sin embargo, mantuvo la estrategia del IEEA para formarlos.

La pandemia fue avanzando y, cuando llegaron las vacunas, Casa Ibero, parte de la Universidad Iberoamericana Puebla, ubicada en

Valle del Paraíso, en virtud de la acción social que lleva a cabo esta institución, abrió sus puertas nuevamente para reanudar las actividades que desde antes del encierro llevaba a cabo. Entre estas actividades se encuentra la educación para personas adultas, y la profesora ya tenía un espacio ahí. De este modo, decidió llevar a sus alumnas y alumnos a Casa Ibero y dejar de reunirse en los hogares de otras personas, pues este espacio tiene el propósito de atender las necesidades de la comunidad, y varias de estas se realizan a través de la Ibero Puebla, a la que pertenece.

En Casa Ibero, el grupo se consolidó, pues la profesora observó que varias de las niñas, niños y adolescentes ya estaban fuera de la escuela, mientras que otras y otros se mantenían inscritos en alguna institución educativa, pero buscaban apoyos para comprender de mejor manera los contenidos curriculares. La profesora se preocupó por quienes habían quedado fuera de la escuela y decidió gestionar ante el IIEA dispensas para que estas niñas y niños pudieran avanzar en sus estudios de educación primaria en este instituto, debido a que todavía tenían edad escolar. Sin embargo, los propios infantes y adolescentes excluidos no querían regresar a la escuela regular, porque los ubicarían en un grado que ya no les correspondería por edad, así como por los aprendizajes que habían logrado con la profesora, pero que era el grado oficial en el que se habían quedado al dejar la escuela.

Otras situaciones por las que las niñas y niños no querían regresar a las aulas se relacionaban con problemas de acoso e incluso porque algunas de ellas, particularmente niñas, habían sufrido violencia sexual al interior de las instituciones educativas.



En este sentido, la profesora comentó cómo trabajó con las niñas y los niños, siendo ella parte del IEEA:

[...] es un modelo enfocado al adulto, se llama modelo de educación para la vida y el trabajo, ahí los exámenes vienen enfocados a los adultos, por ejemplo, algo que pudieran preguntarle a usted, que no sería complicado por su experiencia de años, usted lo podría explicar a partir de su experiencia, pero con los niños es al revés, ellos tienen los conocimientos y lo que necesitamos es que los empleen, que tengan la experiencia [...] otra situación es que los niños vienen de memorizar y nosotros trabajamos mucho con base en la reflexión, lo que se les complica mucho a los niños [...] (comunicación personal, 2021).

Con base en su petición, la profesora recibió algunas dispensas, particularmente de adolescentes, para concluir la primaria, pero las y los niños de primaria quedaron a la espera. A pesar de esto, continuaron trabajando con la maestra, pues sus familias los habían enviado para seguir aprendiendo, pues la profesora tenía un trato cuidadoso con ellas y ellos y se percibía que estaban aprendiendo.

Lo que se pudo observar es que el grupo estaba bien integrado. Se encontraba conformado por alrededor de 15 niños, niñas y adolescentes, así como dos mujeres adultas. Como ya se mencionó, la profesora aplicaba el método del IEEA, por lo que el avance de estos estudiantes era por libro, y cada mes debían presentar un examen para demostrar sus aprendizajes, al menos los que estaban registrados.

No obstante, la profesora explicó cómo la pobreza ha afectado los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes durante la pandemia:

[...] a partir de la pandemia han llegado más niños, porque varios se quedaron sin asistir a la escuela, o asisten a sus reuniones virtuales, pero no es lo mismo, entonces se fueron perdiendo en el camino, se fueron quedando. Entonces, para entrar al siguiente nivel para ellos es muy difícil y son los que tengo ahorita, y es que para muchos ha sido difícil, aquí muchos no tienen tele, como para llevar sus clases por televisión y ya ni hablar de aparatos como celulares [...] (comunicación personal, 2021).

Por otro lado, la profesora observó que las niñas y los niños de Valle del Paraíso tienen carencias en su comprensión lectora, lo que complica que puedan entender las preguntas de los exámenes que les aplica el IEEA. Además, señaló que madres y padres no atienden como deberían a las niñas y niños. En sus propias palabras mencionó que “los tienen muy olvidados”, al no estar pendientes de las necesidades y de las obligaciones que tienen que cumplir. Comentó que son pocos los que están pendientes y al tanto de las necesidades de sus hijas e hijos.

Otro aspecto que señaló la profesora como característica de Valle del Paraíso y su población es que hay desidia por parte de sus habitantes, así como desinterés. Asimismo, explica que el machismo y la necesidad de trabajar de las madres y padres para resolver sus necesidades básicas son algunas de las razones por las que las niñas se embarazan a temprana edad. Sin embargo, también observa que las personas de la colonia son “más luchonas” para resolver sus necesidades que en otras colonias aledañas.



Cabe señalar que varias y varios de los participantes en los grupos de la profesora también participaban en otras actividades organizadas por Casa Ibero, aunque las madres de algunas de las estudiantes no les permitían participar en ellas, a pesar de que no tenían ningún costo, por lo que, al terminar sus clases con la profesora, se retiraban del lugar.

En Casa Ibero se observó una constante actividad en la que participaron varias personas de Valle del Paraíso y de otras colonias cercanas; así, se abrieron distintos talleres, algunos de forma permanente y otros temporales, de acuerdo con el conocimiento y habilidades de las y los estudiantes de la Ibero Puebla que realizan su servicio social. Esto puede generar que no siempre se atiendan las necesidades propias de la comunidad que integra la colonia. Por ejemplo, la profesora mencionó que en un momento un estudiante de servicio social la apoyó en el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos, y en otro momento, otro la ayudó en el desarrollo de conocimientos matemáticos. Esto lo refirió de la siguiente manera:

[...] debido a la pandemia, muchos de mis alumnos no lograron todos sus aprendizajes, no vienen bien con sus conocimientos, son los desertores del sistema escolarizado, pues además por la pandemia no agarraron la onda y no adquirieron muchos conocimientos, con estas actividades trabajamos la comprensión lectora el año pasado con el estudiante que hacía su servicio social, porque estaban muy mal y siento que sí hubo un cambio, y el chico de este semestre nos está apoyando en actividades de matemáticas, hacemos actividades lúdicas [...] (comunicación personal, 2021).

La profesora imparte sus sesiones dos veces por semana: los miércoles y los viernes. Los miércoles trabajan principalmente con los libros del IEEA y los viernes, al que llaman “el día del relax”, los dedican a reforzar la comprensión lectora, apoyada del estudiante que presta su servicio social en Casa Ibero. De este modo, desarrollan diferentes actividades para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la profesora percibe que los niños, niñas y adolescentes están contentos trabajando con ella.

Destaca que la profesora no forma parte de Casa Ibero, pero se le permite desarrollar sus actividades de enseñanza a personas adultas, y ahora a niñas, niños y adolescentes que puedan ser acreditados por el IEEA o no, debido a que la estrategia del Instituto es que las y los facilitadores busquen espacios para desarrollar sus actividades educativas.

Por otro lado, la profesora explicó que el método del IEEA no es compatible con la escuela regular, pues esta está organizada por grados y la formación del Instituto, por libros: entonces, un estudiante que dejó temporalmente la escuela, como ha sucedido durante la pandemia, y estudia en el IEEA, al regresar a la escuela, volverá al grado escolar en el que se quedó al abandonarla. La profesora también platicó acerca de los contenidos de los módulos que el IEEA llama diversificados, en donde se abordan temas más formativos y se consideran las decisiones trascendentes del estudiantado:

[...] está Ser Joven, que habla de todo lo relacionado con los jóvenes, la pubertad, los aparatos reproductores, los cambios durante la adolescencia; Aguas con las adicciones, que habla de obviamente los tipos de drogas y cómo puedes prevenirlo; Un hogar sin



violencia, que habla de todos los tipos de violencia y cómo actuar en cada tipo de violencia; Ser padres, para personas más grande; también tenemos algunos de computación, algunos que manejan Word, otro que maneja Excel, y de algunos otros, digamos que los más usuales, ah, Embarazo un proyecto de vida, Sexualidad juvenil [...] (comunicación personal, 2021).

Para la profesora, que las y los niños puedan certificar los cursos es secundario, pues considera que lo importante es que sigan aprendiendo. No obstante, resalta que no vive de lo que le paga el IEEA, pues sus honorarios son por examen presentado y aprobado, por lo que todo el proceso de formación no es retribuido; de tal modo que tiene una pequeña papelería con la que se ayuda. No obstante, afirma que, si tuviera un sueldo fijo, iría todos los días y ayudaría a niñas, niños, adolescentes y adultos para que se formaran, porque le gusta mucho lo que hace. Por otro lado, también busca conformar grupos para dar continuidad a su labor en el IEEA.

Entre las experiencias relatadas, mencionó que las niñas, niños y adolescentes que atiende son de diferentes estratos sociales, pues, aparte del grupo con el que la vimos interactuar, cuenta con otro con el que trabaja solo para acreditar su formación; es decir, son estudiantes cuyos padres y madres se encargan de sus estudios en casa y solo buscan a la profesora para que les aplique los exámenes y estén registrados en el sistema de IEEA para certificar sus estudios. De ellas y ellos, percibe que los padres y madres no quieren que socialicen con otras niñas y niños. Otro ejemplo que relató para dar prueba de la diversidad de las personas que atiende es que entre sus estudiantes hay un niño de El Salvador que está aquí con toda su familia, pero, como no tiene papeles, toma las sesiones como oyente.

Además, la profesora ha aprovechado la forma en que se ha conformado el grupo para desarrollar otras actividades, como visitar algún museo; para esto, consiguió una camioneta con su director del IEEA y visitaron el Museo de la Evolución. Fue una actividad que disfrutaron mucho. También han recorrido la comunidad, en donde piden libros para que tengan más textos para leer e involucrar a más niñas y niños con la comunidad, aunque no han podido concretar esta tarea por tiempos y por la propia pandemia.

Destaca que, por largo tiempo, la profesora ha trabajado regularizando estudiantes, particularmente de educación básica, y los padres y madres de estos niños y niñas la buscan para que ayude a sus hijas e hijos con sus aprendizajes. Sin embargo, a partir de la pandemia, esto se incrementó, pues hay personas que buscan que sus hijas e hijos trabajen en uno de los grupos que atiende la profesora, pero también hay quienes piden que se brinden asesorías personalizadas debido a la condición escolar que presentan sus hijas e hijos. Ella observa que las y los niños han avanzado en sus aprendizajes con esta estrategia.

[...] en una escuela del sistema escolarizado la maestra llega da su clase, pone la actividad y espera que hayas entendido, es por eso hay mucho rezago educativo, ah, me entendieron estos diez, seguimos con estos diez, y los demás y el que se quedó atrás “lástima, Margarito”, porque no me entendiste, y es ahí donde yo entro porque siempre he trabajado con regularización, yo me basó en donde los niños se quedaron y los ponemos a nivel [...] (Profesora, comunicación personal, 2021).

La profesora también señaló que no tiene relación con la escuela formal, ni para impartir sus cursos, que podría ser de gran ayuda, pero ella tiene que buscar dónde impartirlos e invertir en todos



los gastos que su actividad implica, como pizarrones, copias, materiales, etc. Por eso, percibe que ella y sus compañeros del IEEA son relegados del sistema educativo, a pesar de que hacen una labor significativa, particularmente en estos tiempos pandémicos.

Cabe enfatizar que, aunque ella se percibe a sí misma como tímida, ha ido cambiando a partir de la actividad de enseñanza que ha llevado a cabo, lo que le ha ayudado a vencer este carácter y lograr sus propósitos. Incluso, en estas fechas, ha planeado desarrollar una actividad de matemáticas en un parque con el estudiante de servicio social de la Ibero.

Con base en lo observado, se considera que la profesora ha conformado un grupo que busca construir sus aprendizajes, aunque con muchas limitaciones; por eso, cumple con varias de las características que la teoría de comunidades de aprendizaje refiere, como la alta participación de personas de la comunidad y el buscar disminuir las desigualdades de las niñas, niños y adolescentes frente a quienes tienen acceso a la escuela, por las formas de comunicación limitadas que el sistema educativo ha establecido durante la pandemia; además, muestra compromiso al enseñar lo que se sabe a otros que no saben.

En este segundo caso se percibieron varias emociones, la más frecuente fue la frustración por lograr los procesos de aprendizaje o también por buscar las dispensas en el IEEA para que las niñas, los niños y adolescentes siguieran avanzando en sus estudios; a su vez, se notó frustración al haber perdido la comunicación con el personal docente de las escuelas, por falta de recursos para mantener la conexión con el alumnado. También, se observó incertidumbre sobre lo que vendría; sobre si las niñas, niños y

adolescentes podrían incorporarse a la escuela regular cuando la pandemia pasara, o si sería posible acreditar los aprendizajes que habían logrado con la profesora cuando todo volviera a la normalidad.

Sin embargo, se considera que no llega a ser una comunidad de aprendizaje, porque no son claras las prácticas culturales que hay en Valle del Paraíso, ni tampoco se observa relación entre lo que hace la profesora y la escuela. Casa Ibero busca promover ciertas prácticas culturales, pero no está claro si son las que se practican en la colonia; también, mantiene cierta relación con la escuela, pero no para favorecer los aprendizajes ni para disminuir las desigualdades. Lo que se observa es que la escuela sigue sus propias dinámicas, pero sin atender las necesidades de Valle del Paraíso. Asimismo, se aprecia que Casa Ibero sigue sus propias lógicas y tampoco atiende las necesidades de la colonia, por eso están lejos de ser una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, la profesora recomienda que las escuelas dispongan un tiempo para trabajar con las y los niños que presentan rezago, para que no avancen a un siguiente ciclo escolar con huecos que no les permitirán seguir aprendiendo.

3.1.3 Caso 3. Una comunicóloga que busca educar en un contexto altamente complejo

La tercera estrategia para atender a niñas, niños y adolescentes que se estudió en esta investigación fue el centro Kali Mexikli, que está ubicado en Nealtican, Puebla (una población semiurbana, cerca de San Pedro Cholula). Se trata de un centro comunitario integrado por jóvenes mujeres y hombres de la comunidad. Su



objetivo es consolidar un espacio infantil y juvenil para el aprendizaje y el encuentro.

Una de las principales características de la comunidad donde se encuentra este centro es que se trata de un territorio de movilidad humana, lo que ha traído consigo una serie de implicaciones para las dinámicas sociales de la comunidad. Históricamente, su principal actividad económica ha sido el campo y la ganadería; sin embargo, debido a la crisis económica, desde hace muchos años la población busca mejores oportunidades de vida para ellas, ellos y sus familias en otros estados, pero, principalmente, en Estados Unidos. Esto ha provocado que las familias se dividan entre los miembros que se van a trabajar, generalmente, padres y madres, y los que frecuentemente se quedan, que son las hijas e hijos al cuidado de las y los abuelos. Si en condiciones “normales” esto ha supuesto infancias y juventudes poco acompañadas, en el contexto de la pandemia por Covid-19 y la migración de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la virtualidad esto se profundizó, puesto que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes no podían resolver las dudas con sus madres, padres, abuelos y abuelas, debido a la brecha generacional.

Kali Mexikli abrió sus puertas para servir a las niñas, niños y las y los jóvenes de Nealtican un par de años antes de que iniciara la pandemia. Las actividades que realizó antes del tiempo pandémico permitieron que la comunidad ubicara qué se hacía en este centro y que lo conocieran.

La persona que atiende Kali Mexikli es recién egresada de la licenciatura en Comunicación, por lo que es muy joven; sin embargo, muestra un alto nivel de compromiso con el servicio a las y los

otros, aunque no sea parte de la comunidad. Así, se traslada todos los días de la ciudad de Puebla para realizar su trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

La comunicóloga, desde antes de la pandemia, estableció relación con el bachillerato y con dos primarias de la localidad; una de estas dos escuelas es una primaria bilingüe. La recién egresada buscaba trabajar con las y los estudiantes de estas escuelas y también atraer niñas, niños y jóvenes a Kali Mexikli. Así que, además de trabajar con la escuela, realizaba diferentes actividades con las y los jóvenes desde el centro. Es importante señalar que la comunicóloga ha prestado sus servicios en el bachillerato sin percibir pago alguno, sino solo como un servicio social.

Cuando inició la pandemia y se convocó a cerrar las actividades sociales, el centro cerró unos días, pero la comunicóloga y las autoridades de Puente Ciudadano, organización a la que pertenece Kali Mexikli, decidieron mantenerlo abierto para seguir dando atención a los jóvenes. Pronto, empezaron a recibir niños y niñas que buscaban apoyo en sus tareas escolares, y cuyos padres y madres no podían atender por su actividad laboral, pues varios de ellos se dedican al campo y vieron en el centro una posibilidad para que sus hijas e hijos siguieran con sus procesos educativos.

La comunicóloga comentó que las niñas, niños y jóvenes que asistían al centro mostraron responsabilidad, pues guardaban sana distancia y no se quitaban el cubrebocas más que para comer o tomar agua. Ella se contagió y enfermó de Covid antes de que le aplicaran las vacunas y fue uno de los momentos en que Kali Mexikli cerró, pues no había quien lo atendiera. Sin embargo, ella cree que no se contagió en el centro, sino en el transporte público que tomaba para llegar de Puebla a la comunidad.



Una vez recuperada, volvió a abrir el centro y se percató de que niñas, niños, adolescentes y jóvenes buscaban internet para conectarse, así que habló con las autoridades del centro para contar con la autorización de instalar un servicio de internet inalámbrico. Una vez instalado el servicio, salió a las calles de la comunidad a anunciar que el centro contaba con internet para que los estudiantes pudieran realizar sus actividades escolares, así que las y los estudiantes empezaron a llegar. Sin embargo, se llevó una sorpresa al darse cuenta de que el estudiantado esperaba que en el centro hubiera computadoras para conectarse, pero este solo les ofrecía el servicio de conexión a internet.

Cuando se aclaró la confusión, las y los estudiantes comenzaron a llegar con sus teléfonos inteligentes y se conectaban en la red del centro. Ahí estaba la comunicóloga para ayudarles con sus dudas o para lograr los aprendizajes que tuvieran que alcanzar. Ella pudo darse cuenta de que las y los estudiantes de bachillerato trabajaban en una plataforma, pero que las y los de secundaria y primaria recibían tareas que debían resolver y regresar por medio de WhatsApp. Otra situación que llamó su atención fue que no observó que estuvieran trabajando con el programa “Aprende en Casa”, sino que toda la comunicación para los procesos de aprendizaje con sus profesores fue a través de WhatsApp. Esto la hizo pensar que había desniveles en el aprendizaje, además de que el trabajo que se encargaba a niños y niñas era excesivo.

Por lo anterior, ella y su jefe decidieron abrir las puertas de Kali Mexikli, aunque las autoridades gubernamentales no hubieran dado aún autorización, pues era necesario que las niñas, niños y adolescentes tuvieran una opción para regularizarse, hacer sus tareas, resolver sus dudas y completar los cuadernillos que sus

profesores les habían encargado. La comunicóloga lo narra de la siguiente manera:

[...] después fue cuando hice lo del curso y pues al principio no venían muchos, pero cuando hicimos la estrategia con Sabrosito radio de pasar un anuncio: “ven a regularizarte al centro comunitario, la dirección es tal, totalmente gratis”, o sea yo dije de dónde salen tantos niños, no paré, nunca nos detuvieron, nunca vino nadie, al pueblo no le convenía decir ahí hay un centro comunitario donde están atendiendo a nuestros hijos [...] (comunicación personal, 2021).

La comunicóloga decidió organizar a las niñas, niños y adolescentes en grupos, de acuerdo con su grado escolar, para atenderles mejor, pero se dio cuenta de que la mayoría necesitaba más apoyo, pues tenían que resolver sus cuadernillos⁴ y tareas con contenidos que no sabían, y prácticamente sin explicaciones de sus profesores. Por ello, la comunicóloga buscó la forma de explicarles, pero muchas veces los cuadernillos no resolvían esas dudas, además de que varias de ellas y ellos presentaban rezago en sus aprendizajes. Las dudas y los cuestionamientos también estaban siendo generados por el hecho de que no se contaba con aprendizajes previos para comprender los nuevos, como lo señala la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1976). Al respecto, la comunicóloga comentó lo siguiente:

4 Los cuadernillos fueron un recurso utilizado por la SEP para hacer llegar los contenidos de manera uniforme a todos los estudiantes de educación básica.



[...] las problemáticas fueron no contar con el internet, no contar con un acompañamiento de ningún tipo porque los papás, pues sí, algunos no saben leer y escribir, y por otro lado las maestras solo mandaban los cuadernillos y no hubo un acompañamiento, o sea, no hubo una educación de calidad, es ese sentido solo era “mandamos la información y contéstenle como puedan y regrésenle”. En ese sentido, nosotros abrimos el espacio del centro comunitario y los niños empezaron a llegar y yo los empecé a regularizar [...] (comunicación personal, 2021).

Así que, pronto, la comunicóloga se sintió rebasada por la cantidad de niños, niñas y adolescentes que asistían al centro por apoyo, debido a la diversidad de contenidos que debían aprender. En consecuencia, su jefe sugirió que los propios estudiantes de bachillerato podrían ayudarla con esta tarea, y siete jóvenes se ofrecieron. Aunque, más tarde, algunos se dieron cuenta de que no estaban capacitados para realizar la actividad de enseñanza y pidieron que fueran dispensados de esta responsabilidad.

[...] Arturo mi jefe se le ocurrió que capacitáramos a los jóvenes, algunos cuantos, que estuvieran interesados, para que ellos pudieran regularizar a los más pequeños y algunos de los seleccionados están interesados en ser maestros [...] (la comunicóloga, comunicación personal, 2021).

Además, observó que varias de las niñas y los niños, tanto de primaria como de secundaria, estaban inscritos en un curso, pero sus aprendizajes correspondían a un grado escolar menor. Por ejemplo, explicó que algunos niños y niñas de cuarto grado no sabían leer y escribir de acuerdo con su grado y edad, o resolvían operaciones aritméticas con muchas dificultades, y también pudo constatar que había deficiencias en el aprendizaje, porque algunas

y algunos presentaban problemas como dislexia o discalculia, que no habían sido atendidos ni por sus padres o madres ni por sus profesores. Esto le preocupó, pues son niñas y niños que están aprobando, pero que no están aprendiendo.

[...] muchos niños no saben leer o no saben escribir, tienen problemas de dislexia, o discalculia, yo no estoy capacitada para atender a niños que tienen estas problemáticas. Entonces, pues sí, trabajé con estos niños bastantes meses [...] como 40 o 45 niños, y los atendimos con ayuda de los jóvenes, me vi en la necesidad de decirles vengan a ayudarme, porque me llegaban y veía las necesidades [...] nunca recibí un apoyo de los maestros [...] (comunicación personal, 2021).

Asimismo, en varias ocasiones tuvo que abogar por los niños y por las niñas que asistían al centro y que ella observaba que habían avanzado, pero que sus profesores querían reprobar porque no estaban alcanzando los objetivos planteados por la escuela o porque no habían cumplido con alguna tarea. Esto le llamaba la atención, pues consideró que cuando los niños y niñas en esta condición asistían a la escuela presencial los y las docentes no se preocupaban por que pudieran alcanzar sus aprendizajes, pidiéndoles tareas básicas; sin embargo, ahora que estaban fuera por la pandemia querían reprobarlos por tareas que los niños y las niñas no estaban listos para realizar. Ella lo afirma de la siguiente manera:

[...] hablaba con las maestras para abogar por mis alumnitos: “cómo que no lo vas a pasar si hizo el video”, porque era hacer videos, maquetas, hacer las tareas. O sea, yo no sé, ahora que lo analizo, lo pienso, lo reflexiono, digo ahora entiendo, por eso me enfermé, me puse al límite [...] (comunicación personal, 2021).



Otro aspecto que complicó a la comunicóloga fue que varias y varios de las niñas y niños que asistían a Kali Mexikli estudiaban en la escuela primaria bilingüe que trabaja con otra lógica, pues se trata de una escuela multigrado en donde trabajan con los libros del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), siguiendo un ritmo de trabajo diferente al de los niños y las niñas que asisten a la escuela regular. En este punto, la comunicóloga se sintió rebasada, ya que no conocía estas sutiles diferencias y no podía dividir más los grupos, debido a que no había quién los atendiera, así que siguió trabajando con niños y niñas de escuela regular mezclados con los de la escuela bilingüe.

[...] tuvimos que parar, ya eran demasiados niños, yo no me daba abasto, y pues ya no teníamos condiciones para seguir regularizándolos; después regresaron, empezaron a ser híbridos, algunos niños en la tarde otros en la mañana, era complicada la dinámica. En la oficina se empezó a hablar de buscar personas, maestros, practicantes que nos ayudaran con este apartado [...] (comunicación personal, 2021).

Asimismo, visualizó que en esta comunidad las niñas y los niños están solos en sus procesos de aprendizaje, a diferencia de niñas y niños de la ciudad o de escuelas privadas que están más acompañados por sus padres y madres. Esto también generó que no alcanzaran los aprendizajes esperados y, a pesar de esto, siguieran avanzando en su escolaridad, pues durante la pandemia la escuela se apoyó mucho en los padres y las madres para que las y los alumnos alcanzaran los aprendizajes, pero en esta comunidad no ocurrió así.

[...] y si los papás no cooperan pues peor, muchos niños van a la escuela solos, o sea, no hay un acompañamiento como en la ciudad, muchos niños llegan solos a la escuela, se debe a que muchos niños en Nealtican tienen mamás muy jóvenes o muy grandes [...] Muchos niños su papá no está, viven con la tía, con la abuelita o la mamá tiene 17 años [...] (comunicación personal, 2021).

Además, pudo darse cuenta de que varios y varias estudiantes de bachillerato abandonaron la escuela. Menciona que 70 estudiantes ya no continuaron con su formación cuando ya se dio la posibilidad, debido a diferentes circunstancias: porque ya no querían o porque se dieron cuenta de que ya podían trabajar, o porque percibieron que no aprendían en la modalidad de trabajo en línea, o porque reprobaron algunas materias y perdieron la motivación para seguir estudiando. Además, algunas y algunos empezaron a consumir sustancias adictivas que las personas que migran han llevado a la comunidad.

[...] en la pandemia vieron que pueden trabajar, que pueden generar un dinero, sin necesidad de tener una carrera, sin necesidad de estudiar, sin necesidad de que alguien esté detrás de ellos diciéndoles “tienes que hacer esto”, entonces, la salida más fácil es ya tengo trabajo, ya puedo proveer [...] (la comunicóloga, comunicación personal, 2021).

Aunque la comunicóloga buscó formas de motivar a las y los estudiantes para que continuaran en la escuela, no siempre tuvo éxito, pues quienes abandonaron la escuela es posible que ya no regresen, ya que incluso han hablado de migrar o ya lo han hecho. Estos jóvenes forman parte del 15.4% que reporta la encuesta del



INEGI (2021b), en donde se indica que este porcentaje abandonó la escuela porque dejó de encontrar sentido a lo que aprendían al realizar su aprendizaje a distancia.

[...] y bueno migran, aquí en el centro comunitario había un muchacho, Michael, él estaba trabajando con nosotros, todo muy bien, en enero se despidió de mí, me dijo “ya me voy a ir a Estados Unidos a estudiar” y le dije “bueno, si vas a estudiar, échale ganas” [...] (comunicación personal, 2021).

La cultura de Nealtican ha llevado a que los hombres empiecen a trabajar muy jóvenes, mientras que las mujeres se quedan en casa, lo que evidencia que el machismo está presente en toda la comunidad. La comunicóloga aprovechó la pandemia para dar un taller de fotografía a las y los jóvenes, en el que se reflejaron varias de las prácticas culturales que se llevan a cabo en esta comunidad, lo que la hizo reflexionar sobre la forma en que viven estos jóvenes y cómo se están construyendo como personas.

Por otro lado, la comunicóloga señaló que piensa que la escuela mexicana no logra las metas de aprendizaje que debería: primero, porque muchos profesores y profesoras con plaza no se formaron como profesores y están dando clases, y no saben cómo ayudar a sus alumnos a aprender; segundo, afirma que los grupos son muy numerosos en las escuelas públicas y que el personal docente no se da abasto para cuidar que todos y todas sus estudiantes aprendan. En sus propias palabras, expresó lo siguiente:

[...] por una parte, los maestros no son maestros, yo pienso así y de repente, pues no, por otra parte, la cantidad de niños que ingresan a las escuelas son demasiado, es diferente cuando en una

escuela particular tienes 25 y puedes garantizar que todos van a aprender, y todos van a poder pasar el año, al menos con habilidades básicas, pero en este caso no le ponen atención [...] (comunicación personal, 2021).

Por segunda vez, y después de haber sido vacunada, la comunicóloga volvió a contagiarse de Covid, aunque en esta ocasión tuvo la enfermedad de forma más leve y regresó pronto a Kali Mexikli. Sin embargo, en esos momentos llegó Protección Civil a hacer una inspección y cerró el centro porque no seguía las medidas de seguridad, como tener las reglas y medidas de distanciamiento social publicadas y a la vista de todos; tampoco había un tapete sanitizante ni alcohol en gel para una constante desinfección. Por ello, la comunicóloga se encargó de dotar al centro de todos los requisitos establecidos por Protección Civil para volver a abrir.

Por otro lado, comentó que durante los meses de la pandemia no tuvo comunicación con los profesores y las profesoras ni relación con alguna de las escuelas de la localidad, porque la mayoría de las personas docentes no viven en la comunidad, y solo asistieron a la escuela a entregar o recoger materiales o cuando tuvieron consejos técnicos.

[...] yo aquí nunca me enteré que los maestros vinieran, incluso cuando dijeron que ya podíamos regresar, los maestros de la primaria aquí dijeron “no, cómo es posible, qué vamos a hacer”, pusieron muchos “peros”, que no había condiciones, que eran demasiados, que cómo le iban a hacer [...] (comunicación personal, 2021).

Asimismo, mencionó que las niñas y los niños de la comunidad están perdiendo sus prácticas culturales, y los jóvenes que están en



Kali Mexikli están trabajando para que no las pierdan. También comentó que en el bachillerato le mencionaron que se encontraban un contexto difícil, con problemas de disciplina, de embarazos de muchachas muy jóvenes que se casan y truncan su formación. Así lo relató:

[...] como dicen ellos, ya hay niños que ni siquiera saben ir a la pisca porque los papás ya no les enseñan a piscar [...] y hay una revolución en el bachillerato, por rebeldía, por embarazos, por falta de disciplina, las niñas se casan bien jóvenes y yo les digo “Y todo lo que aprendiste conmigo”, “no se pudo” [...] (comunicación personal, 2021).

Con base en la información presentada, se puede afirmar que en Kali Mixikli existen algunos aspectos de la teoría de comunidades de aprendizaje, por ejemplo, se cumple el punto de que hay alguien que sabe y enseña a los que no saben; asimismo, se trató de mantener relación con la escuela, pero esta fue endeble; y en aspectos que no se relacionan con los aprendizajes, también se buscó disminuir las desigualdades, pero es un problema tan diverso y complejo que resultó muy difícil lograrlo. Además, a diferencia de otros centros analizados en este estudio, donde había otros agentes implicados, aquí solo la comunicóloga era la encargada de atender y resolver la tarea educativa, que además resultó altamente compleja, y aunque tenía un jefe, este solo la monitorea en la distancia. Otro punto que se observa es que no se logró instalar una comunidad de aprendizaje en Kali Mexikli, dado que la comunicóloga no forma parte de la comunidad, sino que, como externa, buscó brindar apoyo en la formación de niños, niñas y adolescentes. Por ello, se considera que es tal vez la estrategia para el aprendizaje más débil de las aquí estudiadas.



CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN

Los tres contextos estudiados han sido afectados por violencias estructurales y emergentes como consecuencia de años de pobreza y exclusión, y, además, la pandemia por Covid-19 llevó al límite todas estas condiciones de subsistencia que pusieron a los menos favorecidos en una frontera delicada, en que la sobrevivencia fue una lucha diaria y la prioridad a atender, por lo que la actividad educativa quedó al margen de la sobrevivencia.

Así, con base en las características mostradas de los tres casos, se puede concluir que, de ellos, solo uno ha funcionado como vínculo con la comunidad: el caso 1, pues el centro está constituido por los vecinos y vecinas o habitantes del barrio. En los otros dos casos, personas ajenas al contexto llegaron a brindar apoyos que, básicamente, fueron asistencialistas y no resolvieron de fondo los problemas de la comunidad en que se insertaron. Sin embargo, jugaron un rol importante y significativo durante la pandemia o en parte de ella, para facilitar instalaciones en donde se llevaron a cabo diversos tipos de experiencias educativas.

Además, se pudo notar que las condiciones de vida de las y los habitantes de estos tres espacios estuvieron muy afectadas por la pandemia, dado que muchos y muchas perdieron sus empleos y tuvieron que recurrir a actividades no usuales para lograr la subsistencia, como pepenar, recolectar fierro viejo u otros objetos, y eso les permitió subsistir con lo mínimo indispensable. Sin embargo, esa situación llevó a que sus hijos e hijas abandonaran la escuela; a veces, porque no había las condiciones mínimas para mantenerse en la actividad educativa, tal como se dio en la pandemia, pues necesariamente se requería de un artefacto y de datos para la conexión, y en casos más complicados, porque las y los estudiantes tuvieron que contribuir con la precaria economía familiar. Esto fue más observado en el caso de Casa Ibero, en Valle del Paraíso.

En este sentido, Villarruel (2021) señala que un error de la autoridad educativa fue querer trasladar la educación presencial a una educación remota y a distancia, utilizando tecnologías de información y comunicación, sin considerar las diferencias de infraestructura que existen en la población. Señala particularmente a la población mexicana, pues muchos hogares de nuestro país, además de no tener conectividad, tampoco contaban con espacios apropiados para que niñas, niños y adolescentes pudieran desarrollar su actividad escolar.

Cabe señalar que, de los tres ámbitos estudiados, Valle del Paraíso fue el que vivió más el abandono escolar, lo que los llevó a buscar alternativas para que niños, niñas y adolescentes no perdieran lo que habían aprendido en la escuela o lo que habían avanzado en cuanto a escolaridad, y en un momento dado pudieran regresar a la escuela regular. Esto hace pensar que, al menos, hubo una preocupación en torno a que las y los jóvenes estudiantes pudieran



continuar su formación o tuvieran un mínimo contacto con sus aprendizajes. Esta preocupación estuvo presente en todos los contextos investigados, pues madres y padres de estos estudiantes percibieron en seguida que sus hijas e hijos no estaban aprendiendo a través de mensajes de WhatsApp, que fue el medio más usado por la escuela pública para mantenerse en contacto con su alumnado.

Aquí es preciso enfatizar que se cumplen varios aspectos de los mencionados por los investigadores que estudiaron los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia, como Pease, Valde-rrama y Pease (2021). Ellos señalan que las brechas entre quienes aprendieron porque tuvieron acceso y condiciones para lograr aprendizajes y quienes no tuvieron estas condiciones se hicieron más grandes y, sobre todo, más profundas. Así, se considera que esto no se puede dejar pasar, por lo que se deberá implementar una estrategia compensatoria para disminuir estas brechas; de otro modo, habrá serias consecuencias sobre estas desigualdades en un futuro cercano.

Además, se percibe muy poca sensibilidad de las autoridades de la escuela pública al implicar tanto a los padres y las madres de familia en el logro de aprendizaje de sus hijas e hijos; primero, porque las madres y padres pueden no tener la preparación necesaria para conseguir que las y los estudiantes aprendan, pero tampoco se consideró la complejidad económica que estaban presentando por la pandemia y que los padres y las madres tenían que salir a buscar el sustento familiar; incluso, en muchos casos, las y los estudiantes también tuvieron que implicarse en este propósito. Así, se dio por hecho que las madres, particularmente, podrían ayudar a sus hijos e hijas a lograr sus aprendizajes, lo que ahora se observa como un despropósito, pues, más bien, las niñas, niños y adoles-

centes se quedaron solos, haciendo lo que a su entendimiento había que hacer. Esto generó situaciones emocionales complejas en ellas y ellos, particularmente la frustración al no poder lograr las tareas y la incertidumbre sobre si las habían logrado correctamente. Aunque estas emociones no fueron nombradas como tal en las entrevistas, se identificaron a través de lo señalado por las y los entrevistados.

Al respecto, las madres entrevistadas señalaron constantemente que las y los docentes no estuvieron atentos a las necesidades educativas de sus hijas e hijos, puesto que perdieron el contacto o no retroalimentaban las tareas asignadas, por lo que no era posible saber si avanzaban en sus aprendizajes. Por ello, sus hijas e hijos tuvieron que buscar otros apoyos, pues, además, ellas no se consideraron con el nivel educativo necesario para acompañar a sus hijas e hijos, o bien, las y los estudiantes abandonaron la escuela porque dejaron de tener contacto con sus docentes. Esta es, posiblemente, una de las situaciones más delicadas que descuidó la escuela en particular y la SEP en general, pues quedó muy abierta la forma en que docentes y estudiantes podían establecer comunicación para continuar con los procesos de enseñanza aprendizaje. Así, pudimos corroborar que varias personas docentes hicieron más de lo que se les pedía hacer para que sus estudiantes cumplieran con las metas educativas; sin embargo, muchas y muchos estudiantes abandonaron la escuela.

Una vez que hubo cierto retorno a las actividades sociales, dado que se había empezado con la vacunación, las estudiantes y los estudiantes que se quedaron fuera de la escuela no tuvieron facilidades para volver a esta, pues la escuela los pretendía colocar en el punto en que se quedaron en la escuela regular, pero ya no tenían



la edad para ese curso, además de que no contaban con el documento que les acreditara lo mucho o poco que habían avanzado en sus aprendizajes. Las estudiantes y los estudiantes, así como sus familias, no quieren volver al punto en el que dejaron la escuela, pues han hecho esfuerzos para seguir avanzando en sus aprendizajes; entonces, en este *estira y afloje*, las estudiantes y los estudiantes no regresan y siguen perdiendo procesos que solo se dan en la escuela, como la socialización.

Otra situación es la violencia que está presente en la escuela y que sufren, particularmente, mujeres —aunque no únicamente— que han abandonado la escuela porque han sido acosadas sexualmente por algún profesor. Ni ellas ni sus familias quieren que vuelvan a la escuela y que su integridad esté en riesgo. Este es un asunto que debe revisar la SEP, y es necesario considerar que exista un número telefónico para realizar denuncias sobre las irregularidades que sucedan en las escuelas; además, las docentes y los docentes que realizan estas prácticas nocivas no son retirados, sino solo removidos. Este es otro aspecto que surgió en las entrevistas a madres, pero que no se relaciona directamente con lo aquí estudiado.

En todo este fenómeno escolar descrito en los párrafos anteriores, se observa una violencia estructural, en donde la escuela pública excluye a las y los menos favorecidos, pues durante la pandemia se quedaron literalmente fuera. Esto, dado que las estudiantes y los estudiantes cuyas familias no tuvieron medios para la conexión, o datos para enviar tareas, o posibilidades para que las madres y los padres los apoyaran en su actividad escolar, se vieron obligados a abandonar la escuela y, hasta este momento, no se ha visto que la autoridad educativa esté tratando de incorporarles a la escuela regular y valorar dónde se quedaron y a qué grado pueden volver.

Además, también están fuera las niñas y adolescentes que han sido acosadas por una persona docente sin ética, que intenta vulnerar a personas que no harán algo por denunciarlos, por temor o porque saben que no pasará nada con ellas y ellos.

Por supuesto, esta no es la única violencia que viven niñas, niños y adolescentes de estos contextos, pues, además de la pobreza y la exclusión, viven en espacios copados por delincuentes, donde se dan prácticas de narcomenudeo o hay consumo de drogas en las calles. Son contextos que, a cierta hora del día, ya no se perciben como seguros y en donde la vulnerabilidad de las y los estudiantes es evidente, además de que varias de ellas y ellos son incitados a delinquir o a consumir sustancias adictivas, incluso ambas cosas. La falta de oportunidades, la exclusión de la escuela y la pobreza ponen a las y los estudiantes en un margen que los lleva, muchas veces, a tomar malas decisiones, como el estudiante de bachillerato de Nealtican, del que habló la comunicóloga, quien abandonó la escuela, entre otras razones, porque se había hecho adicto.

Otra práctica común asociada a una violencia estructural es que las jóvenes y los jóvenes inician su vida sexual a temprana edad, sin conocimiento, sin información, sin orientación, lo que ocasiona que tengan hijos siendo aún adolescentes. Pero hablar de sexualidad con niñas, niños y adolescentes en todos los contextos es tocar un tema tabú que madres y padres consideran prohibido, y en el que no quieren que tomen atribuciones las formadoras y los formadores. Ejemplo de esto son las dos madres entrevistadas que tuvieron a su primer hijo antes de cumplir los 20 años.

Ahora bien, se observa que la escuela mexicana se ha ido encerrando entre sus muros y cada vez se relaciona menos con el



contexto o la comunidad en la que está instalada. Las profesoras y los profesores conocen a sus estudiantes y algunas veces a sus madres y padres, pero no al resto de las personas habitantes de la comunidad ni a la comunidad en sí misma. Una vez que los estudiantes egresan, difícilmente vuelven a tener comunicación con ellas o ellos, hasta que sus propios hijos o hijas ingresan a la escuela y, en múltiples ocasiones, las profesoras y los profesores que los atendieron ya no trabajan en esta escuela.

Así, otro fenómeno que se da en la escuela mexicana es la alta rotación de docentes y directivos, pues estos se mueven rápidamente de una escuela a otra, buscando los centros urbanos para mejorar sus condiciones de vida. En algunas ocasiones, el personal docente solicita un cambio de escuela que es autorizado en medio de un ciclo escolar, lo que provoca que las estudiantes y los estudiantes se queden sin profesor o profesora mientras llega alguien nuevo. Muchas veces, esta espera dura semanas o incluso meses, mientras las y los alumnos son atendidos por las y los profesores que están a cargo de la escuela, con los sobrecupos que esto supone. Este es otro tipo de violencia estructural tanto para las y los docentes, que se están haciendo cargo de más estudiantes de los que deben atender para lograr procesos educativos sólidos, como para el alumnado y sus familias, pues no están recibiendo una educación pertinente y adecuada a sus necesidades.

Al sistema educativo y su sindicato no les preocupa esta situación. Por eso, dejan pasar meses antes de asignar una docente o un docente a donde se requiere atención educativa. Difícilmente, un padre o una madre de familia exige que se asigne un profesor o profesora porque no se conoce este derecho. Quienes a veces interceden son personas directivas o el colectivo de docentes que

forman la escuela, quienes pueden reducirse a uno o dos, porque se trata de una escuela multigrado donde, además, uno de los profesores o profesoras hace funciones que le corresponden al personal directivo. Además, pocas personas docentes viven en las comunidades en las que trabajan, sobre todo cuando se trata de comunidades rurales e indígenas. La mayoría viaja de su lugar de residencia a su lugar de trabajo, provocando que haya menos relación entre la escuela y la comunidad.

En este estudio pudimos observar que la escuela está desvinculada de la comunidad en la que se inserta, principalmente porque las profesoras y los profesores no son originarios de esta y prefieren viajar para volver a su lugar de residencia que quedarse en ella y conocer sus prácticas sociales y culturales. Esto genera que se sepa poco acerca de lo que sucede en este espacio o de sus prácticas sociales y culturales, por lo que lo que se aprende y enseña no se relaciona con dichas prácticas, y es más probable que la institución educativa genere otras ajenas a la comunidad.

Justamente, esto es lo que pasó durante la pandemia por Covid-19. Poco personal docente se quedó en su comunidad para garantizar que los aprendizajes se lograran, por lo que se les pidió a las y los estudiantes que mantuvieran contacto con sus docentes (ellas y ellos o sus padres y madres), ignorando el hecho de que muchas de las estudiantes y los estudiantes carecían de alguna herramienta para la conexión, e incluso, muchas familias no tenían conexión a internet instalada, sino que utilizaron datos y casi siempre un solo aparato para toda la familia. Esto complicó los procesos de aprendizaje. Todo esto nos lleva a concluir que, en los espacios estudiados, los aprendizajes de la educación básica no fueron alcanzados.



De este modo, se considera importante y necesario cuidar los derechos laborales de las profesoras y los profesores, pero también es necesario revisarlos para que estos no se contrapongan con los derechos de niños, niñas y adolescentes por una educación de calidad, que favorezca un desarrollo armónico de sus potencialidades y habilidades y que contribuya al conocimiento de todos sus derechos, como lo declara el Sistema Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Y, a pesar de que esta situación ya estaba presente desde mucho antes de la pandemia, se exacerbó con esta.

Ante toda esta situación, hemos observado que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de estos espacios estudiados padecen en algunas esferas de su vida la falta de reconocimiento, como lo explica la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, quien describe a esta como la tensión moral dinamizadora de la vida social (citado en Boxó *et al.*, 2012).

En este sentido, Honnet explica que hay tres esferas de necesidad y de conflictividad: la primera hace referencia a la autorrelación, donde las personas conciben sus necesidades físicas y deseos como parte de su propia personalidad, pero se enfrentan a una forma de desprecio, acompañada de sensaciones afectivas que le indican a la persona de qué se le está privando. Para el caso de la autorrelación, que es la primera forma de reconocimiento, se ve afectada la integridad física cuando el desprecio aparece; según Boxó *et al.* (2012), representa el modo más radical de desprecio personal y se relaciona con el abuso hacia el cuerpo, que resulta humillante y tiene un impacto destructivo en la relación práctica del individuo consigo mismo.

Aunque no observamos situaciones de este nivel, pudimos identificar algunas violaciones y abusos que sufren, particularmente, las niñas, cuando, por las condiciones de pobreza y de forma de vida, se ejecutan por un familiar. Y más dramáticamente se identifica en la escuela, cuando una persona docente o alguien de mayor jerarquía lleva a cabo el abuso, lo que se vuelve una razón para abandonar los estudios. En este contexto y circunstancia, la denuncia no resulta una opción, pues nadie cuida de estas niñas, niños y adolescentes. Entonces, lo que en estos casos se afecta es la autoconfianza. Normalmente, las niñas, niños y adolescentes no saben a quién recurrir, con quién denunciar y, en ocasiones, incluso se culpan a sí mismas por esa situación.

La segunda esfera de necesidad y conflictividad que señala Honneth (en Boxó *et al.*, 2012) se denomina autorrelación práctica y se presenta cuando la consciencia de ser persona sujeta socialmente responsable de sus propios actos se vuelve evidente para la persona, y en ese momento comienza a auto-respetarse. Aunque sí se presenta un desprecio, como el hecho de que las personas sean excluidas socialmente, dado que se les niegan sistemáticamente sus derechos y se perciben a sí mismas o a sí mismos como no merecedoras del mismo grado de capacidad moral que el resto de los miembros de la sociedad, se le están negando varios de sus derechos y la persona se enfrenta a un aislamiento social.

Esta segunda esfera es posiblemente la más evidente en los contextos estudiados, pues, por un lado, los padres y las madres no les dan su lugar a las niñas, niños y adolescentes, al no atender sus necesidades primarias, ya que no hay garantía de qué se comerá o no hay condiciones para que asistan a la escuela, y, por otro lado, pueden estarse presentando situaciones de explotación infantil,



por trabajo o por encargos que la familia o los padres hacen a sus hijas o hijos y que no corresponden con su edad.

También, está presente el desprecio que hace la escuela a estos niños, niñas y adolescentes, el cual estuvo muy presente durante la pandemia y que se relaciona con las condiciones para llevar a cabo el proceso educativo. Aquí observamos situaciones adversas para aprender, como la falta de consideración por las condiciones tecnológicas y de conectividad, así como atender a las niñas, niños y adolescentes a través de mensajes de WhatsApp, con mínimas explicaciones y con un exceso de tareas; en muchas ocasiones, poco o nada adecuadas a la edad de los niños, niñas y adolescentes. Para muchos de ellos y ellas fue imposible seguir el ritmo de los aprendizajes impuestos; además, no contaron con familiares que les apoyaran en el logro de sus objetivos aprendizajes, o bien, la familia no contó con los recursos para mantener la conectividad. En todos los casos, las niñas, niños y adolescentes se volvieron excluidos del sistema educativo, al menos, durante el periodo de contingencia.

Por otro lado, el papel que jugaron los centros de las tres comunidades estudiadas permitió que las niñas, niños y adolescentes atendidos en estos espacios sintieran un poco menos esta exclusión, y fue una forma para que, poco o mucho, avanzaran en sus procesos de aprendizaje. El papel de la psicóloga, la profesora y la comunicóloga fue central para lograr que estas y estas niñas, niños y adolescentes se sintieran menos excluidos y pudieran seguir avanzando con su formación y sus aprendizajes.

Cabe señalar que esta segunda esfera del reconocimiento social fue, para la presente investigación, la más afectada, pues prácticamente todas y todos los niños, niñas y adolescentes observados

presentaron en algún momento esta situación, o bien, la presentaron de forma permanente, y, aunque fueron acogidos en alguno de los centros, en donde se atendió esta necesidad, es importante señalar que algunas de las niñas, niños y adolescentes no han regresado a la escuela regular.

Sin embargo, en este mismo rubro están las jóvenes y los jóvenes que, por edad, por búsqueda de su propia identidad o por no encontrar respuestas, cayeron en el consumo de sustancias adictivas, por lo que decidieron abandonar la escuela de manera definitiva, o bien, migrar para mejorar sus condiciones de vida. Esto como respuesta al nivel de desprecio que ha tenido la autorrelación práctica entre las personas que participaron en este estudio, pues la exclusión nos deja al margen de una comunidad que reconoce y se opone al daño, en palabras de Boxó *et al.* (2012), como los casos de estos y estas jóvenes.

La tercera y última forma de autorrelación es cuando la persona se reconoce a sí misma como buena y valiosa, lo que genera la autoestima. Cuando se presenta la forma de desprecio que afecta la autoestima, la persona se menosprecia o se degradan los estilos de vida individuales y colectivos. El desprecio, en este caso, se da por una afectación en la dignidad de la persona, en donde no puede reconocerse a sí misma como buena o valiosa porque su dignidad está muy disminuida, principalmente por la afectación directa, pero también por compararse con otros y otras iguales a él o a ella, pero con más privilegios.

Esta es otra forma de desprecio que ubicamos en varias ocasiones en las entrevistas de este trabajo. Por ejemplo, cuando no se dio el contacto con los profesores, las profesoras u otras personas con



las que era necesario que las niñas, niños y adolescentes se comunicaran para lograr sus aprendizajes. Esto se pudo observar en el caso de Nealtican, donde las docentes y los docentes se resistieron a regresar a la escuela cuando ya había iniciado la vacunación, por temor a contagiarse, o cuando las profesoras y los profesores no se hicieron presentes para ayudar al alumnado con sus dudas en el aprendizaje; o bien, porque hasta el momento la escuela no ha buscado a las niñas y niños que abandonaron la escuela primaria en Valle del Paraíso, pues había un registro de que asistían a la escuela y ahora no están.

De este modo, las y los alumnos se observan a sí mismos y a sí mismas como invisibilizados; nadie los y las ve, para nadie son necesarios y necesarias, nadie está considerando que requieren atención, que necesitan formación para tener medios de subsistencia en el futuro. Es decir, necesitan ser reconocidos y reconocidas.

Boxó *et al.* (2012) señalan que la comunidad es el lugar y resultado de la lucha del reconocimiento, e indican que toda lucha por el reconocimiento es una lucha por la comunidad. Así, establece tres caminos para atender al reconocimiento del otro y la otra, que podrían considerarse para miles de niñas, niños y adolescentes que carecen de reconocimiento:

1. La primera forma de reconocimiento que debemos fomentar es la física, que se relaciona principalmente con las emociones y que depende de la existencia concreta y física de otro; ese otro que se identifica como una persona con sentimientos específicos de aprecio como el amor, donde se dan relaciones con fuertes lazos afectivos, como las relaciones eróticas, las relaciones de amistad o

las que se generan en la familia. Este reconocimiento se da en los espacios de relación íntima y privada y es muy extenso.

2. La segunda forma de reconocimiento es que nos hagamos cargo unos de otros como portadores y portadoras de los mismos derechos, más allá de clase social, condición física, etnia o nivel educativo, y que tiene un carácter cognitivo y emocional. Este tipo de reconocimiento debe dar posibilidades a todas las personas de lograr sus garantías individuales y que las personas excluidas y marginadas tengan posibilidades de reclamar sus derechos, legalmente hablando.
3. La tercera y última forma de reconocimiento es la solidaridad con los estilos y las formas de vida de los otros y las otras, para lo que se necesita un nivel de reconocimiento de los derechos de las demás personas a través de la solidaridad y la empatía, por lo que es necesario que este reconocimiento esté construido por emociones y aspectos cognitivos que nos hagan personas empáticas y solidarias.

Este último reconocimiento es el que observamos en el CEBIS, en Casa Ibero y en Kali Mexikli. Posiblemente no en todas las personas que participan en estos centros, pero el que se encuentren instalados en contextos de marginación y de múltiples necesidades nos hace pensar que existe el reconocimiento de esos otros y otras que están siendo víctimas de exclusión, abuso o que carecen de reconocimiento, y en estos espacios se perciben como personas.



En esta investigación se ha verificado que en los tres espacios estudiados, las estudiantes y los estudiantes no alcanzaron los objetivos de aprendizaje que se pretendían lograr en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, porque la SEP realizó acciones básicas y generales para atender el aprendizaje, pero no acciones profundas y específicas, lo que generó que profesores y profesoras se sintieran confundidos y confundidas, y no pudieran dar seguimiento puntual a sus estudiantes.

Sin embargo, más allá de la escuela como institución encargada de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversos agentes llevaron a cabo diferentes esfuerzos para que niñas, niños y adolescentes avanzaran en sus aprendizajes. Así, algunos y algunas pudieron continuar inscritos y avanzar en su formación, mientras que otras y otros se vieron obligados a abandonar la escuela porque no encontraron las condiciones para mantenerse en esta.

En estos esfuerzos estuvieron involucradas distintos tipos de personas que acompañaron el aprendizaje de las y los estudiantes, por ejemplo, profesores con nombramiento de la SEP, como en el caso del CEBIS, pero que no eran profesionales de la educación en sentido estricto. Estos agentes no apoyaron desde sus instituciones educativas, sino como vecinos del barrio de Xonaca, en donde participan activamente en las actividades que se organizan en el CEBIS. En Casa Ibero, por su parte, una persona que no es profesora, pero que colabora en el IEEA, trabajó con niñas, niños y adolescentes de Valle del Paraíso, así que contaba con algún entrenamiento para llevar a cabo la tarea educativa. Y en Kali Mexikli apoyó una comunicóloga, con muy buenas intenciones, pero sin conocimientos o sin entrenamiento didáctico-pedagógico; sin embargo, hizo más por los estudiantes que las y los docentes de Nealtican.

De este modo, se observa que, en sentido estricto, ninguno de los espacios estudiados ha logrado conformar una comunidad de aprendizaje como se describe en la literatura, principalmente porque, si bien han emprendido diversas acciones de acompañamiento educativo, incluyente y sustentado en los actores sociales locales, la relación con las instituciones educativas formales es muy precaria. Así, se puede decir que la gestión de las escuelas es muy rígida y poco permeable al vínculo social, al estar centrada en el cumplimiento de metas preestablecidas por un programa educativo, que se califica a través de indicadores que poco tienen que ver con la realidad inmediata y las expectativas de las estudiantes y los estudiantes, y que poco consideran las condiciones de posibilidad de todas las alumnas y todos los alumnos; además, las instituciones parecen poco dispuestas a aprovechar las competencias y energías sociales existentes en la proximidad del espacio



escolar, así como a reconocer y legitimar los saberes existentes en el cuerpo social.

La escuela parece así una institución auto-referente. Sus relaciones tienen, las más de las veces, un carácter vertical. Los profesores y las profesoras cumplen prescripciones de las autoridades del sector, y los niños, niñas y jóvenes son meros sujetos de atención, nada implicados en la determinación de contenidos y dinámicas de aprendizaje; a su vez, las madres y los padres participan desigualmente en la provisión de recursos que requiere la institución.

De este modo, se pierden oportunidades de ensanchar el espacio educativo más allá de la formalidad de la institución escolar, de que la escuela aprenda de su contexto y, a la vez, incida en él. En las experiencias estudiadas, se identifican las disposiciones de las organizaciones sociales para interactuar colaborativamente con la escuela. Sin embargo, no encuentran esa disposición en la comunidad educativa, debiendo atender solas la demanda de apoyo de padres, madres y estudiantes en el complejo contexto de la pandemia. Tal demanda fue más allá de la ayuda en tareas o en la explicación de “lecciones” incomprensibles. En no pocos casos estuvo ligada a la búsqueda de consuelo y apoyo frente a la soledad del confinamiento o a la experiencia de violencias diversas, sufridas las más de las veces en el ámbito familiar y, en no pocas ocasiones, en el propio espacio escolar, a manos de pares y maestros, y estas complejas situaciones no encuentran respuesta en el contexto institucional.

Frente a este escenario, es posible que, con estrategias de vinculación eficientes y comprensivas, la comunidad educativa pueda ensanchar su presencia social para contribuir a forjar aprendi-

zajes significativos que trasciendan el currículum formal y sean un componente central para la transformación de la vida de las niñas, los niños y los jóvenes.

En este marco, el CEBIS de Xonaca se distinguió por sus esfuerzos de inclusión, con base en las capacidades de personas del barrio, complementadas con el apoyo de una institución universitaria. La experiencia muestra que es el espacio que está más cercano a constituirse en una verdadera comunidad de aprendizaje, si no quitan el dedo del renglón del apoyo para que todas y todos los miembros de la comunidad, junto con personas de instituciones y organizaciones aliadas, construyan aprendizajes no solo escolares, sino sobre la cultura local, sobre las costumbres, sobre cómo apoyarse unos a otros y otras y sobre cómo asegurar el crecimiento del barrio, entre otros aspectos.

El que el CEBIS haya surgido de la iniciativa de vecinas y vecinos es un factor primordial para su constitución como una comunidad de aprendizaje; por ello, se considera que el municipio de Puebla tendría que brindarles algunos apoyos. Además, las escuelas locales deberían involucrarse en las acciones que se llevan a cabo en este espacio y que buscan atender las necesidades educativas y de formación de las personas de la comunidad. Del mismo modo, los vecinos y las vecinas podrían gestionar otros apoyos para lograr los objetivos propuestos por este sitio. No obstante, esta iniciativa está en camino de ser una comunidad de aprendizaje.

Por otra parte, Casa Ibero, en Valle del Paraíso, si bien mantiene relaciones con alguna escuela del entorno, sobre todo para la realización de prácticas universitarias, no puede acreditarse como una comunidad de aprendizaje, debido a que todas las acciones que



lleva a cabo son emprendidas por agentes externos a la colonia y tienden a ser asistencialistas. Para constituirse como tal, es necesario que agentes que emerjan de Valle del Paraíso se hagan cargo de las necesidades formativas de las personas de la colonia, fomenten prácticas culturales propias del lugar en que están insertos e inviten a más personas a implicarse en todas las actividades que se organicen. Mientras esto sucede, Casa Ibero puede seguir siendo un ámbito en el que se involucren los agentes de la colonia para impulsar la comunidad de aprendizaje. Sin embargo, es muy importante que las y los colonos se hagan cargo y definan sus necesidades, así como las formas de atenderlas, para que constituyan una verdadera comunidad de aprendizaje, y que, además, involucren a las instituciones educativas instaladas en la colonia para que participen y se enriquezcan de la vida vecinal.

Por último, Kali Mexikli podría llegar a ser una comunidad de aprendizaje porque tiene todo para lograrlo, pero las actividades que llevan a cabo no están organizadas por agentes de la comunidad y quienes crearon el centro no pertenecen a esta. A pesar de ello, han dado pasos firmes para la constitución de una verdadera comunidad de aprendizaje, pues observan las necesidades de las personas habitantes de Nealtican, particularmente de las niñas, niñas y adolescentes, y se relacionan con las instituciones educativas instaladas en la comunidad, buscando trabajar cercanamente con ellas. Cabe señalar que este es el único espacio estudiado donde sucede esto. Aunque, por otro lado, una sola persona se encarga de Kali Mexikli y de las actividades que ahí se llevan a cabo, y únicamente ella se relaciona con las instituciones educativas y observa las necesidades sociales que la comunidad presenta. Además, la participación de las y los habitantes es limitada, aunque las niñas, niños y adolescentes sí participan entusiastamente en las actividades que se llevan a cabo en este centro.

Durante la pandemia se observó la importancia de la participación de la familia en el logro de los aprendizajes de las estudiantes y los estudiantes, particularmente de las madres, quienes regularmente se encargan de acompañar a las niñas y niños. Además de observar el trabajo de adolescentes, su participación en este proceso fue altamente significativa para el logro del aprendizaje de sus hijas e hijos. Sin embargo, en los contextos estudiados, una constante fue que estos agentes tuvieron la necesidad de trabajar para buscar el sustento de toda la familia, por lo que dejaban que sus hijas e hijos resolvieran por ellas y ellos mismos y mismas los temas del aprendizaje, y muchas veces no lo lograban solas y solos.

Finalmente, observamos que estas tres comunidades se caracterizan por la falta de reconocimiento de la sociedad hacia sus pobladores y pobladoras; por eso hay quien sufre abuso físico, y otras personas están siendo excluidas de la escuela e incluso de la vida social, lo que afecta su autoestima, que se verá reflejada en sus relaciones sociales en un futuro no lejano. Sin embargo, la teoría de reconocimiento de Honneth (en Boxó *et al.*, 2012) establece tres condiciones para que se de reconocimiento a las niñas, niños y adolescentes que están siendo excluidos de la vida social desde muy temprana edad.



5.1 Recomendaciones finales que podrían ser útiles para la problemática planteada y los métodos de estudios resultantes

De acuerdo con Rodolfo de la Torre (2021):

Para recuperar las pérdidas de aprendizaje, se pueden aprovechar muchas lecciones y evidencia que han surgido en otros países acerca de cómo ir más allá de una reapertura de escuelas segura y efectiva. El 86 % de los países examinados por la OCDE informaron haber proporcionado medidas correctivas para reducir las brechas de aprendizaje en el nivel primario, el 75 % lo hizo en el primer ciclo de secundaria y el 73 % en el segundo ciclo de secundaria. Más del 60 % de los países introdujeron medidas específicas centradas en los estudiantes desfavorecidos, mientras que alrededor del 40% se centraron en los inmigrantes, refugiados, minorías étnicas o grupos indígenas. La extensión del tiempo de clases, las tutorías para alumnos y la compresión o aceleración de los aprendizajes son opciones que han mostrado resultados positivos (p. 24).

5.1.1 Los actores sociales e institucionales en los procesos formativos

Partiendo del reconocimiento de la suma de factores inmersos en el proceso formativo de las comunidades estudiadas, así como de la consideración de los hallazgos arrojados por esta investigación, a continuación, se enlistan algunos de los ámbitos y, con ello, las pistas que conviene considerar para la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de niñas, niños y adolescentes.

- **La relación escuela-entorno**

En primer lugar, está la relación escuela-entorno, que invita a mirar la educación como un proceso complejo que no debe restringirse a las escuelas formales. En este sentido, la relación de la escuela con el entorno implica, por una parte, asumir que todo espacio —tanto físico como social— de la comunidad puede/debe ser visto como un lugar de aprendizaje, y, por ende, no está exento de cuestionamientos y mejoras; por otra parte, implica la reiteración de la importancia del involucramiento de la población en el cumplimiento del ejercicio formativo de las escuelas oficiales.

Sobre el primer rubro, conviene destacar que los aprendizajes que brinda la comunidad no son necesariamente intencionales, sino accidentales o con ejemplos de lo que no se debe hacer. Es decir, no se evocan entornos perfectos ni colectividades siempre favorables; sino la consideración de los elementos contextuales que dictan el proceder de cada comunidad. Esto es, las carencias materiales, la historia y trayectoria, los saberes y costumbres, entre otros aspectos, como determinantes de la formación de las generaciones más jóvenes.

Los contextos sociales siempre son conflictivos y la institución educativa no puede abstraerse, aunque lo pretenda, de las condiciones sociales en las que está situada. Asumir estas condiciones, en las que están situados las y los estudiantes, en el diseño de experiencias de aprendizaje, es una condición para avanzar al aprendizaje significativo y situado. De este modo, la escuela puede contribuir a forjar una postura crítica de las y los niños y jóvenes respecto de su realidad y a pensar en alternativas de transformación. Tal postura requiere de un cuerpo docente dispuesto y capaz de investigar la realidad del entorno, con miras a construir diagnósticos



situacionales participativos que sirvan de base para el diseño de la experiencia educativa y, eventualmente, para la identificación de alternativas transformadoras de la realidad social del entorno.

Respecto al involucramiento de la población en las escuelas formales, se propone brindar atención a las necesidades y sugerencias de la misma comunidad, sistematizadas en los diagnósticos, tanto de estudiantes como de padres y madres de familia. Esto implica una escucha y lectura integral de la situación existente, considerando que cada comunidad precisa mecanismos particulares para lograr la participación y para tomar decisiones.

- **Demandas emergentes de formación de las y los docentes**

Un aspecto en el que convergen las tres poblaciones es la necesidad de formar a las y los docentes. Como se ha expuesto a lo largo de este texto, las deficiencias educativas están fuertemente relacionadas con la situación económica, con las idiosincrasias culturales vinculadas a los roles de género y los grupos de edad, así como con las posturas sociopolíticas de las familias. Todos estos aspectos impactan, como ya se ha dicho, en la existencia o no de condiciones para el proceso de aprendizaje. No obstante, en las responsabilidades que conciernen al sistema educativo, las áreas de oportunidad se centran en el papel de las y los profesores.

En este sentido, las propuestas de formación para el cuerpo docente tienen que ver con el desarrollo integral del educando y su trato digno. En términos concretos, esto refiere las conductas y los comportamientos de los profesores y las profesoras hacia las niñas y adolescentes, a las estrategias de enseñanza acordes

al contexto, así como al acompañamiento complementario en temas psicológicos.

Del mismo modo, la formación en competencias digitales, como un nuevo campo de habilidades, debe situarse en una lectura crítica del papel de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, en un sentido que considere las brechas existentes y la necesidad de impulsar una estrategia de formación y de dotación de infraestructuras y equipamientos.

- **La familia como agente educativo esencial**

Como se ha mencionado, además de la escuela y el entorno, la casa es otro espacio de aprendizaje, al que se le atribuyen características contrastantes. Es decir, por una parte, están quienes consideran que la labor de la familia requiere únicamente reforzar los conocimientos adquiridos en la escuela, y, por otro lado, hay quienes la posicionan como el lugar principal para la formación cívica y ética de niñas, niños y adolescentes.

La recomendación, en este sentido, es no restringir este espacio a un proceso secuencial o comparativo, sino complementario. Es tan importante que en casa se refuercen y retomen los conocimientos de la escuela como que niñas, niños y adolescentes lleguen con premisas y cuestionamientos formulados desde casa. Por ello, es fundamental fomentar una relación cercana entre escuela y hogar.

Sin embargo, la expectativa existente en torno al papel de las madres como educadoras complementarias o sustitutas (como sucedió durante la etapa de confinamiento) está reforzando una postura de género que impone sobre las mujeres una sobrecarga a



sus tareas cotidianas, de por sí llenas de exigencias sin estímulos o compensaciones, y en la soledad del espacio doméstico.

Por ello, más que insistir en esta dinámica, el concepto de escuela de tiempo completo o escuela integral puede funcionar como un espacio en que niñas, niños, jóvenes, madres, padres y docentes se involucren en acciones educativas en las que todas las personas sean beneficiarias. De este modo, no se trata de generar espacios compensatorios, sino ambientes en los que, basados en la comunicación horizontal, se produzcan relaciones, reconocimientos, solidaridades y aprendizajes significativos para el fortalecimiento de las personas y sus mundos de vida. Un programa piloto en esta dirección podría generar experiencias interesantes para enriquecer el proyecto educativo.

- **Condiciones para la interacción educativa en un contexto de desigualdades estructurales**

Un tema central del ámbito familiar, que ha sido abordado junto con los diversos hallazgos de esta investigación, es las condiciones de vida determinadas por las desigualdades estructurales. Al respecto, cabe decir que, cuando se trata de espacios con grandes carencias económicas, laborales, de salud e infraestructura, la formación que aporta la casa está fuertemente anclada a responsabilidades que bien pueden catalogarse como estrictamente propias de las personas adultas; esto es, el cuidado de algún otro miembro de la familia y el ingreso económico al hogar.

En ambas tareas, por supuesto, permea un ejercicio formativo integral basado en la empatía, solidaridad, responsabilidad y cooperación. Sin embargo, hay condiciones indispensables que deben

asumirse y compartirse (tanto a niñas, niños y adolescentes como a padres y madres de familia, sin desestimar el peso que pueden tener los docentes también) para garantizar que no se trate de un abuso infantil, por ejemplo, las siguientes:

- Que las tareas sean congruentes con las capacidades físicas y mentales alcanzadas de acuerdo con su edad.
- Que las actividades no pongan en riesgo la integridad física y psicológica del niño, niña o adolescente.
- Que el esfuerzo requerido no imposibilite su oportunidad de realizar otras actividades para su desarrollo, como el descanso o la recreación.
- Que las responsabilidades asignadas sean en el entendido de un intercambio o relación de cooperación por corresponsabilidad, y no como obligación exclusiva de la o el menor.
- Que en todo momento haya supervisión o cuidado de una persona adulta.
- **Los procesos de acompañamiento integral**
 - *Generación de espacios para procesos de aprendizaje significativo*

Finalmente, con base en los casos revisados, se puede concluir que existe una necesidad de generar, acompañar, mantener y evaluar espacios como Kali Mexikli, Centro de Bienestar Social de Xonaca y Casa Ibero. Esto, sin desestimar la valoración y cualificación de cada uno, para considerar, en la ejecución de acciones formativas



y de convivencia los requisitos mínimos de todo espacio de educación informal comunitario.

Asimismo, el concepto de escuelas de tiempo completo o integrales, como ya se ha planteado, puede favorecer la constitución de espacios colaborativos entre los colectivos y las organizaciones de base que laboran en el entorno escolar. De este modo, las y los estudiantes pueden contar con una diversidad de oportunidades de aprendizaje, más allá de los usualmente rígidos esquemas de enseñanza, mediados por objetivos de logro escolar. En estos espacios, el diálogo educativo sobre la realidad de niños, niñas y jóvenes, y la construcción de competencias para la defensa de derechos, sustentada en la convicción del reconocimiento de la integridad personal y colectiva, pueden ser un hilo conductor que, más allá del aprendizaje de contenidos, se oriente a promover prácticas y relaciones sociales con una visión de construcción de ciudadanía, cultura de paz y respeto de derechos.

Recapitulando, a manera de cierre, estos aspectos corresponden a la vinculación comunitaria, enarbolando el trabajo colectivo sin romanticismo y haciendo un reconocimiento de las áreas de oportunidad y fortalezas del espacio donde se implementa, valorando y considerando el tiempo y espacio requeridos, según el contexto, y la atención de las necesidades físicas, psicológicas, emocionales, económicas y sociales de las y los estudiantes.

Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

- Boxó C., J. R. et al. (2013). Teoría del reconocimiento. Aportaciones a la psicoterapia. *Revista Asociación de Especialistas en Neuropsicología* (33), 67-79. Doi: 10.4321/S0211-57352013000100005
- Chávez, A. (2004). Televisión educativa o televisión para aprender. *Razón y Palabra* (36). <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n36/achavez.html> [consultado el 4 de mayo de 2020].
- CONAPO (2021). Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas, 2016-2050. Gobierno de México. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050>
- Díaz Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29.
- Elboj Saso, C. et al. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Ed. Graó de IRIF.
- Fernández, M. A. (2021). *Operación regreso a clases: La experiencia Estatal 2021*. Escuela de Gobierno y Transformación Pública del ITESM / Iniciativa de Educación con Equidad y Calidad / México Evalúa. <https://www.mexicoevalua.org/mexicoevalua/wp-content/uploads/2022/03/edosmx-completo.pdf>
- Ferrer E., G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: *participación, interactividad y aprendizaje*. *Revista Educar* (35), 61 - 70.
- Frutos, V. et al. (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el reencuentro*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2022). *Población mundial*. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population-dashboar>
- Gavotto, I. y Castellanos, L. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).



- Gobierno de México y MEJOREDU (2022). *Preguntas y respuestas sobre la “Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica”*. Gobierno de México y MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/diagnostica/Preguntas_y_respuestas.pdf
- Gobierno de Puebla (2021). *Modelo Educativo Híbrido en el Estado de Puebla Educación Básica y Media Superior Ciclo Escolar 2021-2022*. Secretaría de Educación. https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/download/2656_55e04dde5a31d24cc51c307aec9ec431#:~:text=El%20Modelo%20Educativo%20H%C3%A0brido%20en,tres%20elementos%20fundamentales%20C%20los%20momentos
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/> [Consultado el 2 de septiembre de 2021].
- _____ (2021b). INEGI presenta resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/sala-deprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje significativo y funcional*. Universidad Champagnat.
- Leperski, K. (2017). El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIV Jornadas de Investigación. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MECOSUR*. <https://www.aacademica.org/000-067/146.pdf>
- Moreira, M. A., Caballero, M. C. y Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16.

- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(Esp)*, 143-172. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Pease Dreibelbis, M. E., Valderrama Maguiña, I. y Pease Dreibelbis, M. A. (2021). Preguntas para pensar las nuevas realidades educativas. *Desde el Sur*, 13(2), e0015. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0015>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38 UNAM.
- Ponce, T., Vielma, C. y Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) (2022). Día de la niñez y la adolescencia en México 2022: Datos sobre la situación de sus derechos. Blog de datos e incidencia política de REDIM. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/04/29/dia-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-mexico-2022-datos-sobre-la-situacion-de-sus-derechos/> [Consultado el 28 de octubre 2022].
- Rodríguez, W. C. y Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021). *Resultados de la Fase Cierre del Ciclo Escolar 2020-2021*. Gobierno del Estado de Puebla. https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/download/2753_291cf3abo9209c7ab2d454d8c3e70954#:~:text=En%20este%20mismo%20sentido%20en,%25%20satisfactorio%2C%2011%25%20insuficiente.
- Shunck, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Una perspectiva educativa. Pearson Educación.



Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Paidós.

Torre, Rodolfo de la (2021). La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México. *Centro de Estudios Espinoza Yglesias, Documento de trabajo*, (04).

UNICEF (2021). Evitemos una década perdida. Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud. <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf> [Consultado el 10 de marzo de 2022].

Villarruel, M. (2021). Entre la razón instrumental y la ingeniería social aplicada: La respuesta educativa latinoamericana ante el Covid-19. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 11, (20).

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



PUEBLA
Un gobierno *presente*



Secretaría
de Educación

CONCYTEP
Consejo de Ciencia
y Tecnología del Estado
de Puebla