



Marcos Jacobo Estrada Ruiz
Claudia Cristina Flores Rosales

LAS EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS JUVENILES
DURANTE LA PANDEMIA.
ADAPTACIONES,
APRENDIZAJES Y
SOCIABILIDADES

*Las experiencias educativas juveniles durante la pandemia.
Adaptaciones, aprendizajes y sociabilidades*

LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
JUVENILES DURANTE LA PANDEMIA.
ADAPTACIONES, APRENDIZAJES
Y SOCIABILIDADES

Marcos Jacobo Estrada Ruiz
Claudia Cristina Flores Rosales



2022

Las experiencias educativas juveniles durante la pandemia.

Adaptaciones, aprendizajes y sociabilidades

Primera edición, 2022

Universidad de Guanajuato

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Lascuráin de Retana núm 5, zona centro,

C.P. 36000, Guanajuato, Gto., México

Diseño de portada: Eduardo España

Corrección: Alejandro Garrigós Rojas

ISBN: 978-607-441-934-4

Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los textos de la publicación, incluyendo el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando siempre la fuente y otorgando los créditos autorales correspondientes.

Impreso y hecho en México • *Printed and made in Mexico*

CONTENIDO

Introducción	9
CAPÍTULO 1 Problemáticas educativas durante el confinamiento: tecnologías y pandemia	15
CAPÍTULO 2 Un panorama del conocimiento generado de la relación educación y pandemia	47
CAPÍTULO 3 Notas sobre la construcción social del riesgo en la educación	69
CAPÍTULO 4 Metodología: acercamiento desde la etnografía digital y la fotovoz	83
CAPÍTULO 5 Los jóvenes estudiantes en pandemia, una caracterización general	101
CAPÍTULO 6 Adaptaciones, aprendizajes y sociabilidad en pandemia	115

CAPÍTULO 7

Fotovoz: una vía de entrada a la experiencia juvenil en pandemia	147
Conclusiones y comentarios finales	181
Comentarios finales y temas para el futuro	189
Referencias	193

INTRODUCCIÓN

A partir de la declaratoria de emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor, de la suspensión de clases y de un proceso de confinamiento en amplios sectores de la población, se han experimentado distintos fenómenos sociales que han concitado la atención de diferentes disciplinas. En nuestro caso, nos ha interesado atender lo referente a las prácticas sociales y culturales; en concreto dar cuenta de la transformación de la relación entre las experiencias presenciales y virtuales en la sociabilidad y la educación. Aunque tangencialmente nos interesan las prácticas de sociabilidad en entornos virtuales, lo anterior nos sirve también para evidenciar lo referente a la educación, es decir, a las estrategias de emergencia para la continuidad de la enseñanza-aprendizaje y los cambios experimentados en este aspecto.

Parte de las problemáticas vivenciadas por la pandemia tuvieron que ver con el hecho de que no se tenían suficientes herramientas y experiencias para nombrar lo que estaba sucediendo. Para eso, entre otras cosas, pensamos que sirve la teoría. Sin embargo, en el campo educativo el tema no era muy común.

La cuestión del riesgo y los desastres sociales hace mucho que en los círculos académicos había avanzado y sido desarrollado; se tenía un consenso del límite de la idea de lo “natural” en los desastres. Sabíamos que el hecho de que un río arrasara con las casas de quienes viven en sus márgenes no era ocasionado por la naturaleza, sino de las condiciones sociales. Así, lo anterior

es producto de decisiones, mismas que Luhmann (1996) mostró, desde la sociología del riesgo, tienen una importancia considerable respecto a los riesgos. La teoría nos fue ayudando a empezar a nombrar lo que vivíamos. Con la publicación de los textos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021), un marco conceptual desde la construcción social del riesgo nos confirmaba la mirada para la comprensión y abordaje del tema. Pero fue con la experiencia escolar cuando se nos hizo más claro lo que tendríamos que problematizar. Durante el paso de las clases presenciales a virtuales, al poco tiempo empezaron los malestares, las expresiones de las y los jóvenes acerca de las clases, la ausencia de aprendizajes, la sobrecarga de trabajo, el cuestionamiento del desempeño de los docentes, las múltiples críticas a la universidad, etc.

Nos parecía que, aunque no era evidente, como trasfondo podría estar toda la cuestión de la sociabilidad. El uso de las tecnologías ya era, antes de la pandemia, el medio por el que continuaba la sociabilidad juvenil, en una suerte de conexión permanente. Así, podría parecer que la transición al confinamiento habría resultado rápida y sin contratiempos. Lo mismo para la continuidad educativa: tantas políticas y recursos destinados en años anteriores tendrían que haber preparado para situaciones como las que se presentaron intempestivamente por la pandemia.

Distintos fenómenos se desencadenaron, la infodemia, la incertidumbre, la idea de que era algo pasajero y solo significaría una breve pausa, después la esperanza del retorno, y un regreso parcial que, hasta finales del 2021, no parecía consolidarse. Habitados ahora a lo virtual, para muchos sectores, principalmente educativos y en concreto en la educación superior, el regreso aun no era claro.

En este libro damos cuenta de la experiencia de las y los jóvenes universitarios, en concreto el caso de la Universidad de

Guanajuato (UG), de las múltiples formas en que vivieron la interrupción educativa y el confinamiento. Nos preguntamos por cómo se mantuvo su sociabilidad, esa forma lúdica de la asociación como decía Simmel (1971), sobre los efectos de la ruptura de su cotidianidad educativa y de su falta de encuentro con los otros. También nos cuestionamos sobre sus valoraciones sobre la continuidad educativa, las razones de por qué consideraban que no estaban aprendiendo, el papel que la institución y los docentes jugaron en esta etapa. Indagamos en las formas en que, al interior del hogar, vivieron el confinamiento, cómo se le dio sentido a la irrupción de la escuela en el hogar.

Por el tipo de trabajo realizado, la temática y el abordaje teórico-metodológico, intentamos que prevalezca el discurso fiel de los jóvenes; su voz está presente, aunque hacemos esfuerzos interpretativos. El interés está en mantener el difícil balance entre el dato y la teoría. Ciertamente no tenemos pretensiones meramente teorizantes, ya que el uso de la teoría va en concordancia con un enfoque comprensivo.

El trabajo está organizado en siete capítulos. Cada capítulo sigue una lógica que nos lleva de lo estructural a lo contextual-institucional; del campo del saber expresado en antecedentes de investigación y perspectivas teóricas a la ruta metodológica y los datos.

Siguiendo la estructura convencional de un trabajo de investigación, presentamos en el primer capítulo lo concerniente a la problematización, revisamos las principales políticas sobre el tema y de manera concreta las respuestas generales que se dieron para mantener la continuidad educativa, poniendo especial énfasis en el caso de la Universidad de Guanajuato, donde estudian las y los estudiantes que colaboraron en nuestro estudio; en ella está el contexto del problema y el marco institucional en el que se desarrollaron durante esta etapa.

El capítulo dos es una revisión general sobre algunas de las investigaciones que sobre el tema se empezaron a publicar tras el establecimiento del confinamiento y la pandemia. Pusimos particular interés en lo referente a trabajos que se ubicaran en la educación superior. Como resulta obvio, se tuvo una producción importante de estudios en el tema, y muchos han seguido apareciendo tras nuestro cierre de esta parte en el primer trimestre del 2021.

En el capítulo tres nos posicionamos teóricamente desde los principales postulados de la sociología del riesgo y de la construcción social del riesgo en educación. Esta mirada, como se verá, va ayudando en los capítulos analíticos a nombrar y discutir los resultados (junto con los antecedentes de investigación). Y es en esta relación donde se puede dirimir su potencial analítico para el tema. Respecto al uso de la teoría, resulta importante decir que no es esta una investigación teórica, por lo que se asumen más pretensiones prácticas que teorizantes; así, suscribimos un uso comprensivo de la teoría (Abend, 2008; Trovero, 2019), en el que se busca decir algo acerca de un fenómeno social a través de interpretaciones, propuesta de lectura de los datos y maneras de otorgar sentido.

En el capítulo cuatro se muestra la metodología seguida. Más que una enumeración de técnicas y herramientas, se va a fondo en la discusión y se relacionan algunas de las ideas de la etnografía digital y el fotovoz. Se hace una descripción detallada del trabajo de campo y de la recolección y sistematización de los datos. Ubicándonos en el campo de la educación, este capítulo tiene también una intencionalidad pedagógica.

Los tres capítulos restantes se dedican al análisis. En el cinco se empieza con una mirada general, que tiene como objetivo caracterizar a las y los jóvenes participantes del estudio. Damos cuenta, entre otras cosas, de la composición familiar y las capacidades tecnológicas en el hogar para mantener las actividades

educativas. En el capítulo seis se continua con la exposición de los resultados, entre otros, desde tres grandes ejes: las adaptaciones, aprendizajes y las sociabilidades. El capítulo siete cierra el análisis bajo una mirada desde el fotovoz, las imágenes enviadas y comentadas por las y los jóvenes son el colofón del libro y el acercamiento más íntimo a los efectos de la pandemia.

El apartado de conclusiones se organiza en dos partes, en la primera se hace un balance del objetivo general y las preguntas de investigación, mostrando las respuestas logradas en este trabajo. En la segunda parte se da paso a las vetas, temas y al trabajo futuro que podría desprenderse a partir de nuestro estudio.

Por último, solo nos queda agradecer a las y los jóvenes estudiantes de la Universidad de Guanajuato que amablemente aceptaron trabajar con nosotros. En sus perspectivas, palabras, imágenes y sentimientos, encontramos un diagnóstico claro de lo que han sido estos años en pandemia y confinamiento.

CAPÍTULO 1
PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS
DURANTE EL CONFINAMIENTO:
TECNOLOGÍAS Y PANDEMIA

En este capítulo hacemos un acercamiento a las distintas dimensiones bajo las cuales se ha expresado la problemática general de educación y pandemia, básicamente relacionada con las políticas que se generaron para atender el impacto de la pandemia en educación, así como con las condiciones tecnológicas con las que contaba la población previamente al confinamiento; también damos cuenta de los diagnósticos y respuestas internacionales, nacionales y estatales. En particular, nos centramos en el caso concreto de la Universidad de Guanajuato, que es donde se ubica nuestro estudio y los jóvenes con los que trabajamos. Este capítulo pues, es un preámbulo que apuntala el estado de la cuestión que se muestra en el capítulo siguiente.

En los últimos años, hemos estado interesados en investigar la relación entre el uso de las tecnologías y la educación. La mayoría de los jóvenes, en este caso los mexicanos, están regidos significativamente por las tecnologías digitales, porque a través de ellas se comunican, atienden cuestiones educativas y le dan otros usos, principalmente no educativos y marcados por la sociabilidad.

El uso de dispositivos y tecnologías en general tiene diversas implicaciones, en prácticamente todos los ámbitos: en el

personal, familiar, social y educativo, etc.; todo depende del uso y acceso que se tengan a ellas, puesto que influyen en las prácticas, pensamientos, tiempos y formas de ver y reaccionar ante situaciones que suceden en los diferentes contextos. Gracias a su uso, las y los jóvenes han generado formas de socialización, principalmente con sus pares.

Pero aún no hay suficientes estudios sobre esta última cuestión, particularmente en el contexto de pandemia que se dio en México a finales de marzo del 2020. Por eso nos ha interesado desarrollar esta investigación que tuvo como finalidad general analizar la relación entre la educación, la tecnología y los jóvenes, conociendo el papel educativo que desempeñaron las tecnologías durante la pandemia, y cuál fue el proceso que llevaron a cabo los jóvenes para interactuar con los demás, en especial durante el confinamiento ocasionado por el COVID-19.

JUSTIFICACIÓN

Los jóvenes son el grupo poblacional más amplio que hace uso de internet en el país, y por lo mismo son quienes nos permiten observar cómo se están experimentando cambios en las dinámicas de interacción social (Zapatero, 2020). Así, se puede sostener que las tecnologías digitales son soportes para las sociabilidades juveniles y pueden devenir en procesos de subjetivación bajo lógicas distintas a las que tradicionalmente se han analizado.

En México el porcentaje de usuarios de internet apenas supera el 60%, y si bien es un porcentaje importante, es aún lejano a países europeos que superan el 90% (INEGI, 2017). Ahora bien, este acceso en el caso de México no se da de manera homogénea, pues se presentan diferentes realidades que, entre otros factores, tienen que ver con la edad, condición socioeconómica y los contextos; El

grupo poblacional que mayormente usa internet es joven, en una edad que va de 18 a 34 años. Para el caso de los contextos urbanos la diferencia es significativa, pues en estos tienen acceso el 86% de la población contra el 14% en las áreas rurales (INEGI, 2017).

Como ha mostrado Zapatero (2020), desde los años ochenta ha prevalecido en México un discurso institucional acerca de las tecnologías como un medio para entrar al mundo globalizado, y no es sino hasta inicios del siglo XXI cuando despuntaron como centrales en el discurso educativo. De tal forma que incluso se habla de una perspectiva “tecnocéntrica” que para el campo educativo se ve como panacea de sus problemas. Sin embargo, los impactos en los temas que son de nuestro interés en este libro no se han estudiado con suficiencia y aún menos en contextos de confinamiento. Cabe preguntarse: ¿Cómo discurrieron las sociabilidades juveniles urbanas ante el confinamiento? ¿Qué papel jugaron las tecnologías digitales en la vida cotidiana juvenil durante esta etapa? ¿Cómo el uso educativo incipiente que existía en el aula se trasladó al estudio desde el hogar en jóvenes universitarios? ¿Cuál está siendo la experiencia de los actores ante este panorama?

Estas son algunas de las preguntas que se intenta responder en este estudio. Asimismo, nos hemos planteado como objetivo general analizar las dinámicas que, en tiempos de confinamiento, han seguido las sociabilidades juveniles, así como los procesos educativos mediados por las modalidades virtuales de comunicación. Mientras que, como objetivos específicos, perseguimos los siguientes:

- 1) Analizar cómo se han expresado las sociabilidades juveniles durante la etapa de confinamiento.
- 2) Identificar cuáles son las valoraciones de los jóvenes sobre las modalidades educativas virtuales durante el confinamiento.

CONTEXTUALIZACIÓN

A finales del año 2019, aparecieron en China los primeros casos de infecciones por un coronavirus hasta entonces desconocido, virus que produce la afección respiratoria bautizada como COVID-19, enfermedad que no tardó mucho en esparcirse. Debido al alto índice de contagio que presentaba este nuevo tipo de coronavirus, se tomó la decisión de llevar a cabo una cuarentena a nivel global, de manera que se pidió a todas las personas que se mantuvieran resguardadas en sus hogares, mientras se les proporcionaba información por múltiples medios acerca de cómo mantenerse protegidos.

En el caso de México, los primeros casos se presentaron en marzo de 2020, dando paso al cese de actividades presenciales a partir de la tercera semana de ese mes. Debido a lo intempestivo del confinamiento, las actividades cotidianas que las personas realizaban dejaron de ser llevadas a cabo de las maneras en que estaban acostumbradas; es así como, tanto la educación como las actividades laborales, se empezaron a desarrollar de manera virtual, a distancia.

Siendo de nuestro interés particularmente lo referente a la educación, una de las primeras indicaciones que se dio en este aspecto fue la continuación de las clases de manera virtual. Esto presentó un enorme reto para el sistema educativo, pues los actores educativos tuvieron que hacer esfuerzos considerables para adaptarse al manejo de distintos medios de comunicación para continuar desde casa, bajo lógicas que, anteriormente, se llevaban a cabo en las escuelas.

RESPUESTA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

Una de las respuestas y registros más interesantes de esta etapa de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 provino de la UNESCO, que a través de su página oficial implementó lo que denominó “¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19?”, en el cual estudiantes, maestros y padres de familia de una red de escuelas asociadas de la UNESCO relataron cómo han transitado por esta etapa y cómo han continuado aprendiendo en el confinamiento. Conforme algunas escuelas fueron abriendo tras cierto tiempo de permanecer cerradas, la UNESCO fue pidiendo a las personas que compartieran sus experiencias tras reanudar sus procesos educativos en la era COVID 19 (UNESCO, 2020). Dentro de la información más importante que la UNESCO recopiló se encuentran precisamente las experiencias de la reanudación de la educación en el contexto actual de pandemia. Entre otros, encontramos los siguientes puntos que nos ayudan a dimensionar la problemática:

1. Apoyo de la UNESCO: respuesta del ámbito educativo a la COVID-19.

La UNESCO, en colaboración con los ministerios de educación de diferentes países, buscó distintas medidas alternativas para continuar con el proceso educativo de todas las personas. Con respecto a una respuesta global, se mencionan:

- Una Coalición Mundial para la Educación, que tiene como fin ayudar a los países a ampliar las soluciones de educación a distancia y brindar atención a los niños y jóvenes más vulnerables.

- Asistencia técnica que permita la preparación y el despliegue de soluciones inclusivas de aprendizaje a distancia.
- Seminarios webs llevados a cabo con el fin de compartir información sobre los esfuerzos de distintos países para mantener la provisión de educación inclusiva en diferentes contextos.
- Recursos pedagógicos digitales que se encuentran a disposición de los gobiernos, escuelas, docentes y padres de familia para proponer soluciones a los niños y jóvenes.
- Una variedad de plataformas nacionales de aprendizaje que han de permitir la continuidad de los programas escolares.
- Alianzas entre organizaciones nacionales y locales con el propósito de asegurar el derecho a la educación a distancia.
- Reuniones virtuales que permitan el conocimiento y aprendizaje de nuevas políticas sobre los esfuerzos para iniciar y ampliar las respuestas ante el cierre de escuelas; y
- Un seguimiento a nivel mundial de los cierres nacionales o específicos de escuelas y la cantidad de estudiantes afectados (UNESCO, 2020).

Además, la UNESCO también proporcionó enlaces informativos acerca de las respuestas que han sido tomadas a niveles regionales: de Asia y el Pacífico, América latina y el Caribe, y los estados árabes.

LOS ANTECEDENTES DE CONECTIVIDAD: UNA MIRADA DESDE LAS ESTADÍSTICAS

A partir de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), tenemos una mirada general sobre las condiciones materiales, de acceso a equipo y conectividad en el país. De cierta manera esto nos informa sobre las situaciones que también enfrenta el grupo de población universitaria con el que hemos trabajado en esta investigación.

En el país 72.0% de la población mundial de seis años y más es usuaria de internet; los porcentajes más altos en el mundo los tienen Corea del Sur (96.2%), Reino Unido (94.8%) y Suecia (94.5%). Este dato, sin embargo, cambia en las áreas urbanas respecto a las rurales; en México en las primeras es 78.3% y en las segundas 50.4% (INEGI, 2020). Esto configura diferencias importantes y apunta de entrada a una serie de problemáticas para la continuidad educativa en estos contextos. Aún más, la manera en que se ha venido incrementando la disponibilidad y el acceso en ambos contextos también muestra las desigualdades e inequidades experimentadas diferencialmente por la población; así, de 2017 al 2020, el ámbito rural pasó de 10 millones de usuarios a 13.3 millones, mientras que en el urbano transitó, en el mismo periodo, de 61.3 a 70.8 millones (INEGI, 2020); es decir: en términos de la población el avance es más lento en los sectores rurales.

Entre las entidades de la república también hay diferencias importantes. La proporción mayor de usuarios de internet se encuentran en Nuevo León (84.5%), Ciudad de México (84.4%) y Baja California (84.3%), mientras que los menores son Chiapas (45.9%), Oaxaca (55.0%) y Veracruz (58.9%). Por su parte Guanajuato se ubica entre los más bajos con 67.3% (INEGI, 2020).

El porcentaje, sin embargo, cambia cuando se habla de número de hogares con internet. Así en el país el 60.6% de los hogares tienen internet. Los estados con mayor porcentaje son Ciudad de México (80.5%), Sonora (79.5%) y Nuevo León (78.8%); mientras que los que tienen menor acceso son Chiapas (27.3%), Oaxaca (40.0%) y Tabasco (45.2%). Guanajuato está por debajo del promedio nacional con 55.3% (INEGI, 2020).

Otro de los puntos que destaca por indicar las condiciones en que las comunidades escolares en México continuaron con sus actividades es el de los principales medios de conexión; el más usado es el teléfono inteligente (smartphone) con un 92.7%, la computadora portátil con un 39.2%, el televisor de paga con un 41.7% y el televisor con acceso a internet con un 22.2% (INEGI, 2020). Se puede inferir por el dato que es notable el modo en que los jóvenes se conectaron para continuar con los estudios ha sido fundamentalmente a través de los teléfonos celulares y en menor medida la computadora portátil.

Ahora bien, entre el uso que se le da o las principales actividades que se realizan con la disposición de la conexión, se encuentran en primer lugar el comunicarse con un 93.8%, buscar información con un 91.0%, y acceder a redes sociales con un 89.0% (INEGI, 2020). Lo anterior evidencia que el uso de los dispositivos y la conexión esencialmente están dirigidos a lo que podemos denominar la sociabilidad, esto es a mantener el contacto y el encuentro virtual con los otros, y lo más cercano a una cuestión eminentemente educativa es el rubro de buscar información.

Y ahora, puesto que la mayoría de los usuarios de internet lo hacen a través de un smartphone, es importante saber sobre el tipo de aplicaciones y el uso que se les da. Así, lo que vemos es que, hasta el primer semestre del 2020, cuando inició la pandemia en México, no había un uso propiamente educativo, porque básicamente era para mensajería instantánea, redes sociales,

audio y video y también para jugar (INEGI, 2020). Lo mismo referente al uso de la computadora de quienes tienen acceso a internet desde el hogar: su uso es principalmente para actividades de entretenimiento y sólo el 54.9% la utilizaba para actividades escolares (INEGI, 2020).

Además de lo anterior, el mayor porcentaje de la población que accede y hace uso de internet son los jóvenes. Según el INEGI (2020), el 90.5% de quienes acceden están entre los 18 y 24 años; se tiene que los adolescentes lo utilizan frecuentemente para actividades no escolares, pues el 90.2% de la población que tienen entre 12 y 17 años accede y hace uso del internet (INEGI, 2020). Por ello a la mayoría de la población joven del país que es usuaria de internet se le puede denominar como “jóvenes conectados”.

LAS PRIMERAS PROBLEMÁTICAS A PARTIR DE LA PANDEMIA

A partir de una encuesta realizada por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de 788 docentes de esta misma institución del nivel superior se encontraron 5 clasificaciones de problemáticas que los profesores han podido identificar y a las que se enfrentaron los estudiantes con los que trabajan: socioafectivas (17%), educativas (20%), logísticas (26%), tecnológicas (32%) y otras (5%). Estas últimas se agruparon en 4 grupos: 1) baja disposición y actitud de los estudiantes; 2) falta de habilidades digitales y de estudio para esta modalidad por parte de los estudiantes; 3) carencia de infraestructura y recursos económicos de los estudiantes; y 4) problemas en la comunicación entre estudiantes y docentes (CODEIC, 2020).

Sobre las problemáticas a las que se tienen que enfrentar los profesores, también se encontraron 5 clasificaciones: tecnoló-

gicas (27%), pedagógicas (25%), logísticas (30%), socioafectivas (9%), y otras (9%). Estas últimas también se pudieron agrupar en 4 aspectos: 1) la dinámica y carga de trabajo que implica ejercer la docencia de manera no presencial o virtual; 2) las dificultades que los docentes perciben que tienen sus estudiantes, las cuales van desde problemas de actitud y disposición, hasta dificultades en la disponibilidad y uso de las tecnologías; 3) las situaciones personales de los docentes que dificultan trabajar bajo esta modalidad; y 4) las situaciones institucionales de las dependencias (CODEIC, 2020).

A pesar de contar con un mayor acceso a herramientas de comunicación, aún es relativamente sencillo encontrar dificultades para mantener la eficiencia en el proceso de enseñanza, pues tanto en profesores como en estudiantes se han presentado problemas a la hora de manejar algunas herramientas virtuales, preparar los contenidos para las clases, llevar a cabo las mismas, o en aspectos personales.

En el caso de Guanajuato, por ejemplo, por medio de las redes sociales se pudieron encontrar opiniones amplias, que en general iban en este sentido: “Por favor, para los que tenemos cable, ¿cuáles serán los canales?”, “En la escuela de mi hija faltan 4 maestros”¹ Esto mostraba que era necesario plantear soluciones para reducir las dificultades durante el proceso educativo en esta situación inicial de confinamiento; debido a que la situación estaba caracterizada por la incertidumbre y la poca información sobre las maneras en que continuaría el proceso educativo, ese sentimiento expresado en los discursos era lo que imperaba.

¹ Discursos extraídos de la página de internet: <https://www.facebook.com/EducacionGto/posts/3779775895380452>, publicada el 20 de agosto de 2020.

LAS CONSIDERACIONES DE LAS POLÍTICAS: PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, se habla del derecho a la educación y el acceso que se tiene a las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Así mismo, proponía lograr la cobertura de Internet en todo el país, pues se pretende que todos los mexicanos tengan acceso a internet en cualquier contexto (plazas públicas, centros de salud, hospitales, escuelas, espacios comunitarios y carreteras, etc.).

En el Diario Oficial de la Federación, se daba a conocer el acuerdo sobre el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, misma que tiene como función el establecer programas de acceso a internet de banda ancha en sitios públicos (parques, plazas, jardines, centros comerciales y/o escuelas), promoviendo la cobertura de acceso y uso a estos servicios de telecomunicación y radiodifusión, principalmente en contextos vulnerables, de tal manera que se fortalezca la inclusión digital y el desarrollo tecnológico en la sociedad (DOF, 2021).

En el mismo Diario Oficial de la Federación se dio a conocer que cada año se elabora un programa de conectividad relacionado con los sitios públicos, cuya finalidad es coadyuvar a lograr la cobertura universal de acceso y uso de plataformas sociodigitales. A partir del 2019 se crearon diversos mecanismos para la actualización de la base de datos de los sitios públicos que cuentan con internet, con la finalidad de extender esta cobertura; fue así como se ha creado un repositorio único de sitios públicos conectados y por conectar que permitiera unir esfuerzos y evitar la duplicidad de servicios de comunicación y, en general, para evitar el uso ineficiente de recursos públicos y aumentar o darle prioridad

al incremento de los niveles de bienestar social respecto a la conectividad de toda la población (DOF, 2021).

El Programa de Cobertura Social 2020-2021 tiene como objetivo establecer diversas bases que ayuden a promover el incremento en la cobertura de las redes y a su vez la penetración de los servicios de Internet, en las distintas Localidades de Atención Prioritaria, para así poder diseñar y rediseñar las medidas tendientes a incrementar la asequibilidad al servicio de internet como un medio para alcanzar la cobertura universal. Asimismo, establece que es fundamental tener acceso a telecomunicaciones y a la radiodifusión, porque son facilitadores de la democracia y propician una participación activa de la sociedad en cuanto a la toma de decisiones y establecimiento de acuerdos sobre temas nacionales al posibilitar la supervisión de la administración de los recursos públicos. De acuerdo con este programa, se detectó que 95,694 localidades de la nación no cuentan con cobertura de servicios de Internet. En ellas se ubica un aproximado de 10,763,265 personas que carecen de este servicio tecnológico, y para lograr que la cobertura y el acceso al servicio de Internet sea igual para todos fue que se diseñaron estas bases de datos, de tal forma que se pudieran identificar y ubicar las Localidades de Atención Prioritaria de Cobertura Social (DOF, 2021).

LAS CONSIDERACIONES EN EL PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2020-2024

El Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 describe objetivos educativos fundamentales para garantizar una educación de calidad y estrategias bajo las cuales se pueden lograr esos objetivos establecidos. A estos se les conoce como objetivos prioritarios y surgen bajo un análisis de las pro-

blemáticas existentes, y a su vez, responden a estrategias prioritarias y acciones puntuales, mismas que se espera seguir para cumplir la meta u objetivo expresado (Presidencia de la República Mexicana, 2019).

Los primeros objetivos prioritarios abordan el tema del derecho a la educación y sus variables; es decir, para éstos es de relevancia garantizar el derecho a la educación de la población mexicana, y que sea equitativa, inclusiva, integral, de excelencia, pertinente, permanente y relevante en diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, para niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Lo antes descrito está basado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establece el derecho a la no discriminación a la educación, a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, así como el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); esto según los artículos 4 y 6 constitucional (DOF, 2020).

De igual forma, la educación de calidad es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para la agenda 2030, siendo específicamente el objetivo número cuatro (ODS-4), mismo que garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo un aprendizaje continuo para todos. Al impulsar a la sociedad a formarse de manera responsable, solidaria, consciente del contexto, respetuosa por su cultura y con amor a la patria, para una educación de excelencia.

A partir de la detección de diversos problemas públicos, por ejemplo, el de la problemática cuatro, en la que se especifica que las escuelas públicas de diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN) carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje, se establece como objetivo prioritario el generar entornos favorables para el proceso antes mencionado, en los diferentes tipos y modalidades del SEN.

Asimismo, se pretende disminuir la brecha digital existente; esto no solamente implica el tener acceso a las TICs, sino también que los estudiantes y profesores adquieran conocimientos y desarrollen las habilidades necesarias para adaptarse al cambio tecnológico y sepan utilizar diversas plataformas para fortalecer sus aprendizajes dentro y fuera del aula (SEP, 2020).

Como estrategias o acciones puntuales para lograrlo se proponía:

1. Desarrollar servicios educativos que fortalezcan el aprendizaje en todo el país mediante el uso de las TICs, el conocimiento y aprendizaje digital, así como a las lenguas indígenas y otras culturas.
2. Promover la orientación y transformación de instituciones educativas para satisfacer las necesidades existentes en la sociedad, de tal forma que se fortalezcan las operaciones de los planteles educativos en localidades marginadas, promoviendo una infraestructura inclusiva y sostenible con servicios, equipamiento, acceso a todas las TICs, y siempre fomentando el aprendizaje digital.
3. Crear condiciones de equidad para todos, promoviendo escuelas de diferentes tipos, niveles y modalidades, libros de texto gratuitos, material didáctico, TICs, conocimiento y aprendizaje digitales, y material didáctico diseñado para estudiantes con y sin discapacidad.
4. Garantizar el derecho de la población mexicana gozar de los beneficios de la ciencia y la innovación tecnológica, mediante la investigación humanística, tecnológica y científica, promoviendo conocimientos que aporten elementos estratégicos a favor del uso y manejo sostenible de los recursos naturales y de las TICs.

5. Diseñar buenas condiciones de infraestructura física, colaborando a la satisfacción de las necesidades educativas, siendo primordial modernizar las condiciones físicas de los planteles, adecuándolos a las características que tiene la población, para que éstas enfrenten retos y satisfagan las necesidades presentes, fortaleciendo la innovación y el emprendimiento con la ciencia y la tecnología.
6. Garantizar un correcto equipamiento y funcionamiento de las TIC en los centros educativos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se propone emplear la disponibilidad de las TICs y del aprendizaje digital como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo acceso a los modelos educativos abiertos y a distancia. Asimismo, se menciona la necesidad del incremento de acceso a la red de internet en escuelas, para favorecer el aprovechamiento de las TICs y para la formación académica y desarrollo de habilidades para la vida (SEP, 2020).

PROPUESTAS DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE GUANAJUATO ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA

Como se puede observar en las estadísticas, hay una gran diferencia entre las personas que cuentan con equipos de cómputo y quienes cuentan solo con un televisor, siendo estas últimas la población más grande. Es por esto que el Gobierno del Estado de Guanajuato implementó tres estrategias principales para permitir a las personas continuar con su proceso educativo. Dichas estrategias fueron: a) La escuela en tu televisión, b) "La escuela por internet", y, c) una biblioteca virtual.

- A. “La escuela en tu televisión” es una “programación especial para que los pequeños y no tan pequeños de la casa sigan aprendiendo y disfrutando de los espectáculos, deportes y más” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2019). Es mediante el canal TV 4 que se transmiten clases para secundaria y bachillerato, así como programas que propician la convivencia familiar y la activación física por medio de distintas actividades.
- B. En “La escuela por internet”, el Gobierno del estado de Guanajuato, en su plataforma de internet, da a conocer distintas opciones virtuales para que las personas puedan comenzar, continuar, e incluso retomar sus estudios desde casa; oportunidades que, más allá del confinamiento causado por la pandemia de coronavirus, sin duda alguna permitirán a más personas a futuro continuar con sus estudios de manera no presencial. Las opciones que el estado de Guanajuato dio a conocer son: 1) “INAEBA en tu casa”, en la que el Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos “ofrece servicios educativos de alfabetización, primaria y secundaria, con calidad e inclusión, para jóvenes y adultos en rezago educativo” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2019) 2) SABES, mediante la estrategia diferenciada “#SABESenCasa”, creada para atender por otros medios el servicio educativo de nivel medio superior y superior mientras esté vigente la contingencia sanitaria derivada del COVID-19” (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2019) 3) UVEG, que cuenta con una variada oferta educativa en Nivel Medio Superior, Superior y Educación Continua; un Centro de Idiomas; y Diplomados, Cursos y Seminarios.

C. La Biblioteca digital se desarrolló en las plataformas de gobierno, pues se decía que en éstas “encontrarás de manera rápida y organizada los libros, catálogos, informes, inventarios, etc., que la Secretaría De Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial del Estado de Guanajuato ha publicado para tu consulta” (SMAOT, 2019).

LAS RESPUESTAS ANTE LA PANDEMIA EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

En el caso de la institución educativa más emblemática del estado, la Universidad de Guanajuato (UG), fue claro que no tenía preparado un protocolo ante este cambio de modalidad educativa; si bien la universidad cuenta con distintas herramientas que fungen como apoyo virtual a las actividades académicas, su labor educativa se enfoca en las actividades presenciales.

El 12 de marzo de 2020, la UG emitió un comunicado por medio de su página oficial de Facebook, en la que se mencionaba, por primera vez, la entonces inminente pandemia y el consiguiente confinamiento. Debido al esparcimiento ya internacional del coronavirus, la Universidad de Guanajuato tomaba las siguientes acciones:

- La cancelación hasta nuevo aviso de las actividades de movilidad internacional.
- La cancelación de actividades o eventos organizados oficialmente por la institución que implicaran la congregación masiva de personas.
- Solicitaba a integrantes de la comunidad universitaria que se encontraran fuera del país, acataran las decisio-

nes tomadas por las autoridades sanitarias del lugar en que se encontrarán; y

- Solicitaba a la comunidad universitaria que se mantuviera informada sobre las últimas noticias acerca del coronavirus, así como sus síntomas, de tal forma que pudieran solicitar atención ante sospechas de contagio (UG, 2020).

En otro comunicado emitido por dicha institución, se dieron a conocer algunas propuestas y recomendaciones sobre la continuidad de actividades presenciales, sin embargo, no se tardó mucho en expedir otro comunicado, específicamente el día 15 de marzo de 2020, donde se informaba a la comunidad universitaria que las actividades académicas se verían suspendidas y retomadas nuevamente hasta el lunes 20 de abril. Además de esto, también se mencionaron los siguientes puntos importantes:

- Que se podrían realizar actividades presenciales de investigación siguiendo los adecuados protocolos sanitarios.
- Que los integrantes de la comunidad universitaria que se encontraban prestando sus servicios a instituciones del área de la salud seguirían las indicaciones tomadas por la institución en la que se encuentren.
- Que el personal administrativo y directivo continuaría realizando sus actividades siguiendo un horario específico y evitando reuniones grupales; y
- Que se proporcionarían apoyos a estudiantes que tengan niños, niñas y/o adolescentes cursando el nivel básico para que puedan continuar con sus actividades.
- Aunado a esto, se presentaron comentarios por parte de padres de familia y docentes, donde se expresaban dudas y quejas, así como algunas sugerencias. Algunos ejemplos de este momento de incertidumbre se ven a continuación:

Tabla 1. Expresiones de la comunidad universitaria ante el confinamiento.

Dudas
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los padres de familia tendremos que seguir asistiendo presencialmente a nuestros trabajos? • ¿Qué pasará con los estudiantes que vienen de regreso del extranjero?
Problemas
<ul style="list-style-type: none"> • El personal administrativo también corre peligro al realizar sus actividades con normalidad. • Si los estudiantes no tienen clases estarían perdiendo muchos aprendizajes.
Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades podrían ser llevadas a cabo desde casa, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación. • Igual las clases se podrían reponer en el periodo vacacional de junio, para que no se atrasen. • Deberían considerar la suspensión de actividades presenciales. • Existen plataformas como el SUME (Sistema de Multimodalidad Educativa), gracias a las cuales podrían llevarse las clases de manera virtual. • Deberían revisar qué necesidades existen en cuanto a higiene tiene cada una de las instalaciones de la institución.

Fuente: elaboración propia, a partir de los comentarios en la página oficial de Facebook de la UG.

Poniendo atención a lo expresado en el comunicado expedido por la UG, podemos observar que no se proponía la continuación de actividades académicas de manera virtual desde casa, sino una suspensión de actividades escolares. Es por esto por lo que la mayoría de los docentes tomaron la decisión de dialogar con sus estudiantes para llegar a un acuerdo debido al cual con-

tinuaran las clases desde casa, haciendo uso de las TICS, con el fin de evitar atrasarse en temas y no perder el hilo de los aprendizajes (UG, 2020).

Posteriormente, el 16 de abril del 2020, la UG, por medio de su página oficial de Facebook, extendía el periodo de suspensión de actividades presenciales hasta el 1 de junio de 2020, luego de informar que las actividades académicas se iniciarían de manera no presencial a partir del día 20 de abril del mismo año. Ante esto se presentaron diversas opiniones, dudas y comentarios que se pueden englobar en los siguientes enunciados:

Tabla 2. Posturas de la comunidad de la UG ante la suspensión de clases

Propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • Podrían suspenderse las actividades y ser retomadas presencialmente en cuanto la situación mejore.
Problemas
<ul style="list-style-type: none"> • No todos los estudiantes cuentan con acceso a internet. • No todos cuentan con un equipo de cómputo. • Nuestro rendimiento académico no es igual trabajando desde casa. • Algunos profesores no ponen atención a sus alumnos, sólo dejan tareas y no explican. • Nuestra profesión tiene la necesidad de aprender por medio de prácticas. • No es lo mismo aprender experimentando en un laboratorio que desde casa, con pura teoría.
Otros comentarios
<ul style="list-style-type: none"> • Algunos sí comprendemos la necesidad de la cuarentena y estamos de acuerdo con las medidas tomadas por la universidad.

Fuente: elaboración propia, a partir de los comentarios en la página oficial de Facebook de la UG.

Si bien muchos estudiantes de la comunidad universitaria demostraron una enorme incomodidad por la decisión de continuar las clases de manera virtual, argumentando la necesidad de llevar a cabo una instrucción práctica, también se presentaron comentarios que estaban de acuerdo con ello, teniendo en cuenta la importancia de mantener la seguridad y la salud de los estudiantes.

A partir de otra publicación de un comunicado, el 6 de julio del 2020, por parte de la misma UG en su página oficial de Facebook, se informaba que, debido a que la realidad superó las expectativas que tenía la universidad y en las que basó sus políticas para atender la contingencia, la institución establecía las siguientes medidas:

- El periodo escolar agosto-diciembre 2020 sería llevado de manera virtual por todos los programas educativos.
- Las actividades presenciales podrían ser retomadas gradualmente sólo si se observaba suficiente mejoría en la situación.
- Las actividades escolares virtuales estarían programadas acorde a un nuevo calendario expedido en mayo.
- Se pondría a disposición de la comunidad estudiantil un curso de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas (gratuito y opcional), así como uno orientado específicamente a los docentes con la finalidad de que ambas partes tuvieran el conocimiento básico para el acceso y uso de plataformas educativas y medios de comunicación mediados por la tecnología; y
- Los exámenes de admisión se llevarían a cabo de manera virtual y, a menos que el programa educativo demandara una cita presencial, ésta se llevaría a cabo siguiendo los protocolos necesarios (UG, 2020).

Por lo anterior, surgieron nuevamente distintos comentarios de dudas, descontento y apoyo entre estudiantes en la publicación del comunicado. En ellos se pueden encontrar algunos como los siguientes:

Tabla 3. Comentarios de la comunidad UG ante el semestre virtual.

Dudas
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se harán las inscripciones? • ¿Cómo se llevarán a cabo las titulaciones? • ¿Qué hay de los exámenes recepcionales de tesis? • ¿Cómo serán las cosas con las licenciaturas que abren convocatorias en periodos distintos a los de la mayoría?
Quejas
<ul style="list-style-type: none"> • No es justo. Tendré que seguir pagando mi renta en Guanajuato por si de repente regresamos a clases presenciales.
Otros comentarios
<ul style="list-style-type: none"> • Si alguien no cuenta con computadora o internet para realizar su examen de admisión, nosotros les podemos prestar nuestro equipo y nuestra casa.

Fuente: elaboración propia, a partir de los comentarios en la página oficial de Facebook de la UG.

Además de eso, la Universidad de Guanajuato otorgó apoyos económicos a estudiantes, con la finalidad de que pudieran comprar equipos de cómputo, becas para aquellos en situaciones de vulnerabilidad a causa de la pandemia, por haber perdido a

algún familiar directo a causa del Coronavirus, e incluso condonó pagos de inscripción a programas educativos o descuentos de dichos pagos desde un 10% hasta el 50 % del total, y continuó con el préstamo de equipos portátiles para que los estudiantes siguieran con sus clases desde sus hogares (Guanajuato Libre, 2020; UG, 2020).

Otra estrategia implementada fue el diseño de una plataforma digital para dar a conocer a la comunidad universitaria y al público en general información relevante sobre el cuidado y prevención del COVID-19, así como contenidos académicos, científicos, culturales, artísticos y de salud; dicha plataforma lleva el nombre de “UG en tu casa”. Asimismo, se difundió información sobre el COVID-19 a través de un repositorio específico de más de 59 recursos con datos relevantes del virus mencionado, en páginas oficiales y en la Biblioteca Digital de dicha universidad (UG, 2020); y se le dio más importancia a los servicios de psicología y orientación que brinda esta Universidad a su comunidad estudiantil, ya que se hizo mayor publicidad para que estudiantes que lo necesitaran pudieran acceder al servicio para la atención de sus emociones, controlar situaciones de estrés y ser conscientes de su realidad, en vez de recurrir “a bajar el estrés y la ansiedad consumiendo tabaco, alcohol, u otras sustancias [y para que] enfatizen en la responsabilidad que debe asumir cada persona por sus acciones” (UG, 2020).

El 8 de mayo del 2021 se dio a conocer el comunicado institucional sobre el plan estratégico de retorno gradual en las actividades presenciales de la Universidad de Guanajuato, mismo que contiene algunos lineamientos que se pretende que la comunidad universitaria atienda para poder regresar paulatinamente a la presencialidad en el semestre agosto-diciembre 2021. Es importante mencionar que dicho retorno se planteó como voluntario para profesores y estudiantes (UG, 2021).

En el plan establecía que el semestre agosto-diciembre 2021 sería de transición a la presencialidad, misma que se daría de forma paulatina. Es por ello por lo que las clases presenciales en diversos campus y sedes comenzarían, de forma gradual e híbrida, a partir del 9 de agosto de ese año. En el inicio del semestre sólo se ofrecería un número reducido de unidades de aprendizaje y se esperaba que fueran incrementando siempre y cuando atendieran a las condiciones pandémicas planteadas para la evaluación que mensualmente se realizó. También se prescribía que los cursos ofrecidos de forma presencial se transmitirían en las plataformas virtuales con la finalidad de que, quienes así lo decidían, pudieran continuar tomando clases en línea durante ese semestre. Por ello, como ya se mencionó, el regreso fue voluntario para todos los actores educativos; cabe mencionar que el personal académico, administrativo e incluso algunos estudiantes ya habían sido vacunados contra el COVID-19 (UG, 2021).

Para la realización del quehacer universitario, se sostuvo que prevalecerían los principios de sensibilidad, solidaridad, adaptabilidad, subsidiaridad, flexibilidad e institucionalidad, que han orientado la realización de las funciones universitarias, especialmente durante el período de confinamiento. Es por lo anterior que, a partir del 25 de mayo del 2021, se empezaría a realizar el retorno gradual a las actividades institucionales de extensión, gestión y administración, y aquellos trámites y servicios ofrecidos de manera virtual se podrán seguir realizando de dicha forma. Para aquellas actividades de investigación en laboratorios, talleres o cubículos individuales, se consideraba que sí se podrán llevar a cabo de manera presencial, siempre y cuando se cumplieran con los protocolos fundamentales de sanidad para evitar posibles contagios (UG, 2021).

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (PLADI) DE LA UG 2021-2030

El Plan de Desarrollo Institucional (PLADI) de la UG actual se realizó tomando en cuenta la situación pandémica; es decir, está elaborado bajo el análisis general de los efectos que ocasionó la pandemia del COVID-19, principalmente aquellos relacionados con la sociedad, la economía y la educación. Asimismo, se consideraron “las transformaciones de la industria 4.0 y la nueva pertinencia de la enseñanza por medios virtuales, entre otros elementos, todos ellos enmarcados en los referentes mundiales, nacionales y estatales para la educación superior y media superior” (UG, 2021, p.7).

Por tal razón, en el documento citado, se plantea que se espera que la UG continúe siendo una institución de excelencia, con propósitos a futuro que permitan la adaptación a las condiciones del entorno de la comunidad universitaria, para garantizar la pertinencia, flexibilidad, calidad e innovación pedagógica en los programas de estudio y en el modelo educativo, de tal forma que se promueva la universidad digital, educación a distancia, habilidades para la vida, la suficiencia y pertinencia de la investigación científica y tecnológica, entre otras (UG, 2021).

Para la Universidad de Guanajuato, la prioridad es la educación; es por ello que en el PLADI se expresa que los estudiantes recibirán una educación de calidad y que los profesores estarán preparados y capacitados para cumplir con su función dentro y fuera del aula; de tal forma que colaboren en promover una educación pertinente, de calidad, y con políticas de equidad e inclusión, para que el estudiante logre una formación integral y significativa, pues es el centro del proceso de aprendizaje, además de que deberá desarrollar habilidades mediante una visión pedagógica innovadora, flexible y adaptable, y pondrá en práctica

los valores de la innovación educativa mediante los servicios que ofrece la misma UG con una perspectiva humanista. Se pretende que los alumnos, profesores y personal administrativo promuevan el “aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación, pues se les proporcionará acceso a servicios de internet y a los servidores de aplicaciones institucionales” (UG, 2021, p. 46). También se comentaba que “tendrán acceso a una amplia cobertura en las zonas de uso común para alumnos, como bibliotecas, laboratorios, aulas, cubículos y pasillos; impulsando el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre la comunidad universitaria.” (UG, 2021, p. 46).

En general, se proyectaron diversas estrategias para acceder a distintas herramientas tecnológicas que permiten brindar un mayor acceso a la información de diferentes ámbitos. Ejemplo de ello es: la biblioteca virtual de la UG, misma que cuenta con una extensa variedad de libros, artículos, ensayos, documentos y tutoriales de su uso y acceso, dirigidos principalmente a alumnos y profesores pertenecientes a la institución (UG, 2021).

Tomando en cuenta la modalidad virtual a la que se recurrió para evitar la propagación del coronavirus, se diseñaron algunos “programas de apoyo para la capacitación pedagógico-didáctica y disciplinar de los profesores a la adecuación de programas educativos al modelo centrado en el estudiante” (UG, 2021, p. 47). En general se proyectaba en el PLAD, que los procesos administrativos sean eficientes mediante su automatización y digitalización, al consolidar la multimodalidad educativa en beneficio de los programas educativos presenciales, a distancia y semipresenciales, para que se pueda continuar con la oferta de programas educativos pertinentes, actualizados curricularmente y reconocidos nacional e internacionalmente por su calidad (UG, 2021).

LA PERTINENCIA DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

La UG es una institución pública y autónoma de nivel medio superior y superior, cuyo modelo educativo es fundamental para involucrar a la comunidad universitaria en actividades administrativas y académicas que abarcan temas relacionados con la docencia, la investigación, el desarrollo tecnológico y servicios para la satisfacción de las necesidades de los actores educativos. Su modelo pretende que la UG, mediante sus campus, divisiones y sedes, brinde a los estudiantes las bases para desarrollarse plena e integralmente, adquiriendo los conocimientos y aptitudes necesarias para relacionarse con la realidad según sus planes de estudio; buscando permanentemente construir condiciones para generar una mejor educación (UG, 2016).

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG) está centrado principalmente en el estudiante y a su vez comprende de un currículo flexible, para que el estudiante aproveche todas las ofertas educativas que le proporciona la institución y pueda lograr una formación integral, un aprendizaje significativo, y a su vez le ayude a fortalecer su vocación, mediante la práctica de valores y principios que debe tener un universitario. Es importante mencionar que la formación integral del estudiante también abarca aspectos relacionados con los ejes de innovación, cultura, tecnología, investigación, ciencia y flexibilidad para vincularse con su entorno, analizar la realidad y contribuir con la mejora de problemas presentes en ella, poniendo en práctica sus conocimientos y habilidades para la solución de las problemáticas presentes (UG, 2016).

En el MEUG, se menciona que es fundamental que los profesores y los estudiantes sepan manejar, de forma responsable y ética, las TICs en sus procesos académicos y profesionales; que

sean responsables, justos y equitativos; que tengan una postura crítico-reflexiva y respetuosa para que experimenten aprendizajes innovadores, dentro y fuera del aula, ya sea de manera individual y/o en equipo. El profesor es visto como un agente transformador de la instrucción, mismo que deberá actualizarse y reflexionar sobre su práctica, porque será el guía del estudiante para que aprenda mejor y favorezca su progreso tanto en lo personal como en lo profesional (UG, 2016).

Los actores educativos, se dice en el MEUG, deberán ser hábiles para emplear y manejar las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que puedan conocer las técnicas didácticas necesarias para el desarrollo y ejecución de sus planes de estudio. Al tener esta conceptualización del estudiante, se van a facilitar las condiciones de aprendizaje y la innovación no se limitará al uso de las TICs en los procesos educativos, sino que le permitirá diseñar actividades y proyectos de vinculación con su entorno. Es por ello por lo que el estudiante de la UG deberá estar inmerso en un ambiente versátil, flexible, diverso e innovador, con una conectividad constante a los recursos digitales para adquirir nuevos conocimientos e ir diseñando, usando, aprovechando y evaluando una nueva visión de la educación dirigida hacia la virtualidad y a distancia, con el fin de ampliar la cobertura, mediante el uso efectivo de la tecnología para incrementar las modalidades educativas existentes, y que éstas sean diseñadas con base en las características de la sociedad y la realidad. En resumen, las TICs también se utilizan como herramientas de aprendizaje continuo por la interrelación de los programas educativos con algunos proyectos de investigación, desarrollo social, científico o tecnológico (UG, 2016).

En el 2021, se publicó el nuevo Modelo Educativo de la UG, mismo donde se hace una reformulación sobre la importancia del conocimiento, uso y acceso a las TIC. Éstas juegan un pa-

pel fundamental en la sociedad y en el quehacer educativo para responder a problemáticas de la realidad cambiante; es por ello por lo que permiten generar diversas alternativas para atender fenómenos sociales, culturales, naturales y multidimensionales presentes en el contexto. Es decir, “el Modelo permitirá encaminar la construcción de escenarios en los que se resignifique la realidad y la incertidumbre para otorgarle atributos, rumbos de posibilidad y amplia capacidad de respuesta, a través de mecanismos de adaptabilidad y transformación” (UG, 2021, p. 6).

Aunado a ello, se da a conocer que el docente, además de ser la autoridad académica, será un mediador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que le permitirá al educando actuar de manera crítica, ética y reflexiva ante situaciones de incertidumbre que se le presenten.

El MEUG promueve la participación activa de los actores académicos y la comunidad universitaria ante contextos reales, simulados y de mediación tecnológica que les genere reflexión y aprendizaje integral. Las competencias transversales que este modelo le ofrece a los estudiantes son: 1) la práctica de estilos de vida saludable 2) ejercer el liderazgo de manera competitiva e innovadora 3) la interacción y comunicación con su contexto, participando en proyectos innovadores y de emprendimiento para la solución de problemáticas específicas en diversos escenarios, principalmente a través del uso responsable de las tecnologías, en general de las actividades que requieran del diseño, uso, y acceso de estrategias, herramientas y recursos tecnológicos análogos y digitales (UG, 2021).

Por último, este modelo también enfatiza las distintas modalidades de los programas educativos, ya que anteriormente sólo se tomaba en cuenta la modalidad presencial, caracterizada por la mediación pedagógica de los procesos de enseñanza entre estudiantes y docentes en el aula. Las situaciones actuales que está enfrentando la humanidad, como lo es la pandemia por el

COVID-19, le impuso al MEUG hacer mayor énfasis en la modalidad a distancia, es por ello que se menciona que esta modalidad educativa a distancia posee una característica esencial, y es la de que, además de emplear tecnologías analógicas y digitales, promueve ambientes de aprendizaje, evaluación y gestión institucional desde diversos escenarios (UG, 2021).

La mediación pedagógica del aprendizaje puede ocurrir en diferentes tiempos o escenarios, en el modelo se mencionan los siguientes tres tipos:

1. Virtual presencial: se caracteriza por integrar diversas actividades de aprendizaje mediadas por herramientas tecnológicas y digitales que posibilitan los procesos formativos; estos se pueden llevar a cabo de manera sincrónica o asincrónica.
2. Virtual autogestiva: esta se caracteriza por el uso de herramientas tecnológicas analógicas y digitales a las cuales tiene acceso el estudiante, principalmente para su trayectoria académica, pues le permitirán buscar soluciones o actividades de manera autónoma.
3. Modalidad semipresencial: este tipo combina la mediación pedagógica de modalidades presenciales con aquellas que son a distancia. Si bien, de acuerdo con los intereses y necesidades de los actores educativos, estos interactúan en el programa educativo al que pertenecen bajo condiciones institucionales y circunstancias contextuales, es decir, en un determinado tiempo y espacio, es fundamental la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades del estudiante teniendo al docente como guía o mediador durante su formación académica, para lograr un aprendizaje integral y significativo (UG, 2021).

MEDIDAS TOMADAS DURANTE EL SEXENIO 2018-2024

Como respuesta del gobierno actual ante el surgimiento de la pandemia y el confinamiento, la Administración Educativa Federal (AEF) creó la plataforma “Aprende en Casa I y II”, también conocida como “La Escuela en Casa”. Esta plataforma fue un Centro de Apoyo Pedagógico a Distancia que brindaba acompañamiento por medio de teléfono, chat o correo electrónico para los estudiantes de educación básica que necesitaran de una asesoría personalizada para solucionar sus tareas o dudas; así como a padres de familia o tutores, a quienes se les dio orientación para poder apoyar a sus hijos en temas académicos. Esta plataforma tuvo un horario de atención de lunes a viernes, de 8:00 a.m. a 8:00 p.m. y destacaba por ser de una interfaz sencilla de utilizar, además de atractiva por su contenido.

La Secretaría de Educación Pública dispuso que, a partir del 23 de marzo (2020), comenzaría el programa “Aprende en Casa por TV y en línea”, en coordinación con el Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y Canal Once Niñas y Niños 11.2. Este programa se encargaría de transmitir contenidos desde educación preescolar y primaria, hasta secundaria y bachillerato, tomando como base los planes y programas de estudio de la SEP (Gobierno de México, 2020).

Desde las distintas dimensiones que hemos descrito de la problemática y que tienen la pretensión de mostrar el marco estructural y contextual en que se mueven los jóvenes con los que trabajamos en este estudio, surgen múltiples interrogantes, con las cuales hacemos un cierre parcial de este capítulo y que son, al mismo tiempo, caminos por recorrer. Entre otras preguntas, nos cuestionamos 1) ¿cuál fue el seguimiento que se dio a los estudiantes que continuaron las actividades educativas a través de las

plataformas digitales? 2) ¿cómo mantuvieron las actividades educativas los estudiantes que no cuentan con algún tipo de conexión o de equipo? 3) ¿qué estrategias se implementaron para adaptar las actividades educativas a través de los medios digitales? 4) ¿qué respuestas se dieron a los estudiantes que requerían de instrucción práctica? 5) ¿cómo se han transformado las relaciones de sociabilidad de los jóvenes a partir del confinamiento? 6) ¿cuáles han sido las problemáticas emocionales de los jóvenes a lo largo del periodo de confinamiento? 7) ¿qué nuevas prácticas educativas han surgido a partir de la experiencia virtual? Los siguientes capítulos tienen la intención de aportar algunas respuestas, en particular en lo referente a nuestros objetivos y preguntas principales de investigación, en concreto sobre las dinámicas que han seguido las sociabilidades juveniles y los procesos educativos mediados por las modalidades virtuales de comunicación.

CAPÍTULO 2

UN PANORAMA DEL CONOCIMIENTO GENERADO DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y PANDEMIA

En este capítulo presentamos los resultados de las investigaciones que en nuestro contexto se han producido de la relación educación y pandemia, de manera concreta de las distintas dimensiones de sus impactos en los jóvenes estudiantes, aunque, como se verá, ampliamos nuestra perspectiva a la mirada de docentes, padres de familia y la cuestión de los aprendizajes, así como de algunas respuestas institucionales, locales e internacionales. La idea es aportar luz a partir de algunos estudios realizados, a las distintas dimensiones de las problemáticas presentadas en el capítulo anterior, principalmente las relacionadas con las dinámicas que han seguido las sociabilidades juveniles y los procesos educativos en pandemia. También con estos apartados se intenta contar con antecedentes que nos permitan ubicar nuestro propio tema y poder nombrar algunos de nuestros hallazgos.

INNOVACIONES Y ADAPTACIONES: RESPUESTAS EDUCATIVAS

Como sabemos, a partir del confinamiento se generaron enormes desafíos para que el estado mexicano garantizara el derecho a la educación, diversas han sido las respuestas, no solo a nivel de

políticas nacionales sino en lo concreto, desde los actores, pues se desencadenaron una serie de cuestionamientos sobre lo que eran certezas pedagógicas muy arraigadas, y se abrió paso a innovaciones y la generación de nuevas formas de enseñar y aprender (Mejoredu, 2021).

La pandemia se expandió de manera masiva en todo el mundo, lo que generó diversos impactos negativos en diferentes ámbitos, entre ellos: el sistema de salud, el educativo, el tecnológico, el de los servicios básicos, y en aspectos laborales. En general, esto dio paso a la restricción de movimientos, cierre de comercios, fronteras y suspensión de clases. Por ello se puede decir que la educación virtual dejó de ser una novedad, porque se recurrió a ella para continuar con las clases fuera de las instituciones escolares; en general, las universidades continuaron compartiendo sesiones adecuándolas a programas académicos virtuales, en los que pudieran desarrollar aulas cibernéticas y material pedagógico adaptado a las necesidades de los estudiantes; aunque algunos docentes no tenían conocimientos previos sobre el uso, manejo y acceso a plataformas virtuales, tuvieron que poner en prácticas sus habilidades y conocer sobre ellas. Es por ello por lo que se puede decir que las medidas de aislamiento que se presentaron a nivel mundial dieron lugar a innovaciones y cambios significativos en la mayoría de la población; aunque ya estaban habituados a una cotidianeidad escolar, tuvieron que modificar su rutina adaptándose a la nueva realidad, lo que terminó representando cambios significativos en varios aspectos de su vida (Petrelli, Isacovich y Mattioni, 2020, p.12).

Al esparcirse el virus del COVID-19 en todo el mundo, se suspendieron la mayoría de las actividades presenciales; esto afectó a diferentes sectores en la educación, la salud y la economía. Se consideró fundamental replantear la enseñanza, diseñando estrategias pertinentes e innovadoras para que no se perdiera

el proceso académico, y que la formación continuara, aunque la opción fuera de manera no presencial o virtualmente desde los hogares de cada estudiante. Por ello se sostuvo que es importante diseñar, evaluar y poner en práctica estrategias útiles para la gestión y continuidad educativa que se relacionen con liderazgo, delegación, resolución de problemas, negociación, trabajo en equipo y participación (Rosabal y Solís, 2020).

También se tuvieron que rediseñar contenidos académicos, para adaptarlos o ajustarlos a la modalidad virtual a través de estrategias mediadas por la tecnología digital, misma que ha permitido enfrentar la crisis y generar experiencias de enseñanza y aprendizaje para un mejor desempeño y formación integral del estudiantado. Cabe mencionar que, al hacer uso de la tecnología para la continuidad educativa, ha destacado un gran aislamiento social, trayendo como consecuencia mayor desigualdad en la sociedad; se puede decir que hay diversas barreras, entre ellas la falta de recursos que impide a algunos estudiantes continuar con su formación académica (Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020).

Por muy preparada que estuviera la población, la pandemia tomó por sorpresa a todos los humanos, influyendo de diferente forma en su vida y actividades a las que estaban acostumbrados; aunque se tuviera acceso a dispositivos tecnológicos, tanto estudiantes como profesores no conocían el uso de plataformas y sitios educativos para poder continuar formándose asincrónicamente, sino que eran más utilizadas para distracciones, pues la tecnología había sido la base del entretenimiento y comunicación con otros sujetos para fines determinados (Velázquez, 2020).

En el ámbito educativo, se debe reconocer que después de la pandemia las actividades serán diferentes a las que se conocen actualmente, pues se deben diseñar nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje vinculados con lo remoto, virtual y modelos

híbridos, para que se logre una educación de calidad que responda a las demandas de los tiempos actuales y futuros (Bonfill, Fonso, Pavón, Quintana y Sarda, 2020)

A partir de ello, se consideró la creación y uso de estrategias que permitieran continuar con la educación durante el confinamiento y para posibles pandemias, crisis o guerras en un futuro; es decir, estar preparados para educar a nuevas generaciones a pesar de lo que se pueda presentar en la sociedad, mediante el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, no solo enfocado a estudiantes sino también a profesores y especialistas en el tema que contribuyen en el proceso antes mencionado (Oliva, 2020).

Entre las líneas estratégicas consideradas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación para la atención en pandemia y postpandemia se encuentran algunas dignas de consideración, entre otras: definir los aprendizajes fundamentales para cada grado escolar; contar con un repositorio nacional de materiales de apoyo educativo, flexibles y diversificados; una estrategia de contención socioemocional para las comunidades educativas; y estrategias que apoyen a las familias en el acompañamiento de los aprendizajes (Mejoredu, 2021).

En el caso de las universidades, varias ofrecieron capacitación emergente a sus docentes, además de disponer de diferentes plataformas y tecnología en general para las clases en línea. También, entre las propuestas que se han desprendido desde el análisis en la educación superior, se encuentran la de transitar hacia la educación en línea con materias que se puedan impartir bajo esta modalidad, no con programas educativos completos. Adicionalmente, es importante resaltar la necesidad de realizar diagnósticos exhaustivos que den cuenta de la capacidad real de los profesores para trabajar en la modalidad virtual (Gazca, 2020).

LA SOCIABILIDAD

Existen barreras tecnológicas que impiden el correcto aprendizaje a distancia, por ejemplo, la falta de soporte técnico, el analfabetismo digital, los sistemas informáticos pobres y los problemas relacionados con la conectividad o la inadaptación del estudiantado debido a que se ha tenido que reorganizar, modificar sus rutinas o cambiar sus hábitos para poder ajustarse a la pérdida de sociabilidad con las personas que le rodeaban: sus profesores, compañeros y amigos (Rosario, González, Cruz, y Rodríguez, 2020).

Por el COVID-19 se suspendieron la mayoría de las actividades escolares; al ya no tener clases presenciales sino virtuales, los mecanismos de socialización se vieron afectados, por lo que se señaló la importancia de analizar, interpretar y reflexionar los problemas actuales de la sociedad y lo que provocó la pandemia a lo largo del 2020. Es por ello que, en el ámbito educativo, la población enfrentó retos para atender la problemática de socialización y educación (Casanova, 2020). Desde la investigación educativa en pandemia, ciertamente este aspecto no ha sido el más desarrollado, aunque, como veremos, aparece en temas relacionados, como el estrés experimentado por los jóvenes.

EL ESTRÉS Y EL ASPECTO SOCIOEMOCIONAL

La mayor parte de la comunidad educativa ha vivido esta etapa, desde el inicio, bajo un marcado estrés, incertidumbre y miedo al otro. La situación socioemocional también ha sido una preocupación constante pues se unieron distintos factores: la enfermedad en sí, el desempleo de algún familiar, la pérdida de algún integrante del entorno, violencia intrafamiliar, etc. (Mejoredu, 2021).

Fornasari (2020) afirma que la intromisión del Coronavirus en la humanidad generó perplejidad, enfermedades y aislamiento social. Impactó en la trayectoria académica de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en escenarios educativos diversos. Provocó cambios de estado emocionales, relaciones y comunicación con la sociedad, porque hubo cierres de lugares o actividades que implicaran aglomeraciones. La presencia de la pandemia por el COVID-19 marcó inéditamente procesos psicoeducativos, y para continuar con el proceso de formación académica de los estudiantes se recurrió a la virtualidad con la finalidad de “formar sujetos éticos en contextos de pandemia [y] para el diseño de nuevas políticas públicas para la subjetividad de nuestros contextos” (Fornasari, 2020, p. 3).

Hubo cambios repentinos en las actividades sociales, económicas, políticas, tecnológicas y educativas, las mismas se tuvieron que realizar a distancia o de manera virtual; esto afectó en dichos ámbitos trayendo diversas consecuencias, estrés y pánico por la crisis a causa del coronavirus a nivel mundial. Dentro del aspecto educativo, los estudiantes y profesores se enfrentaron a una variedad de obstáculos para poder llevar a cabo sus actividades sincrónicas y asincrónicas (Oliva, 2020).

Miguel (2020), afirma que los actores educativos experimentan diversas formas de enseñanza y de aprendizaje para cumplir con su rol; fueron diversos los obstáculos que se les presentaron a los educadores y a los educandos de nivel superior, debido a la premura de los tiempos en el contexto pandémico. Los estudiantes afirmaban que la carga de trabajo y tareas era mayor que cuando las actividades eran presenciales; el cambio radical también influyó en su economía, salud, comunicación y actividades sociales, impidiendo que algunas se llevaran a cabo y otras les generaban estrés porque se les complicaba la comprensión de materias, y eso influía en que se les acumularan más actividades académicas.

En los jóvenes estudiantes el tan mencionado estrés y malestar provino de diferentes fuentes, aunque fundamentalmente también se señala como el origen principal la ruptura de la rutina escolar y la socialización entre pares que dejó de darse cara a cara (Miguel en Medina, 2020).

CONDICIONES DE LA CONTINUIDAD EDUCATIVA

La forma en que, por ejemplo, en el nivel básico y nivel medio se mantuvo el trabajo escolar, pasó por un par de medios o redes sociodigitales como WhatsApp, Facebook, correo electrónico y llamadas telefónicas convencionales. Además de diversas redes de apoyo como los familiares que contribuyeron a mantener la comunicación entre los actores educativos (Mejoredu, 2021).

En marzo de 2020, se decretó el aislamiento social, preventivo y obligatorio para evitar contagios del COVID-19. El confinamiento ocasionado por dicha pandemia transformó relaciones interpersonales, rutinas humanas y la suspensión de actividades cotidianas en todos los ámbitos, en el social, económico, político, familiar y educativo; este último ha requerido esfuerzos de las instituciones para garantizar la continuidad de la enseñanza replanteando los ambientes escolares y la función del educador, quien debe facilitarle al educando acceso a los materiales de estudio de manera virtual (Bonfill, Fonso, Pavón, Quintana y Sarda, 2020).

Es por ello por lo que la escuela en tiempos de pandemia fue llevada a espacios virtuales, mediante medios sociodigitales. En México predominó una visión uniforme, vertical, tecnológica y televisiva, aun cuando se tenía conocimiento de la desigualdad de acceso a la tecnología (Plá, 2020).

También las funciones de gestión educativa y curricular se han llevado desde el contexto virtual; en el caso de lo que se

reporta en el nivel medio superior y superior, se recurrió a diversas plataformas para la continuidad de dichos procesos, las más utilizadas fueron Microsoft Teams, Zoom, Google Meet y Skype (Rosabal y Solís, 2020).

La pandemia ocasionada por el virus SARS COV2, el nuevo coronavirus del que se ha hecho mención, incrementó la velocidad de los cambios en el ámbito educativo; esta nueva normalidad forzosamente implica el uso y acceso de tecnologías digitales para la continuidad del proceso educativo. Desde décadas atrás se implementó el uso de herramientas tecnológicas en la educación para la innovación de actividades en el aula, pero ¿en realidad se hacía el uso correcto de estas herramientas y se propició la cultura digital? Nos preguntamos eso pues, al recurrir a las TICs para continuar con la educación de manera virtual por la pandemia, la mayoría de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia) desconocían sobre el uso de plataformas educativas; es por ello que se puede decir que la enseñanza a la que se recurrió fue remota; además del manejo de las tecnologías digitales, se tuvo que prestar atención a factores emocionales, económicos, la inestabilidad laboral y la salud física y mental, porque el confinamiento por el COVID-19 afectó, como ya dijimos, diversos ámbitos de la vida del ser humano (Galvis, 2020).

Las tecnologías digitales en el contexto pandémico han tomado gran importancia y se han vuelto indispensables para la continuidad de actividades en cualquier ámbito de la vida humana, principalmente en el aspecto educativo y social. Aunque existe una gran brecha digital en la sociedad, implican hacer cambios e innovaciones constantes en el sistema educativo llevado a la virtualidad, para que los educandos y educadores desarrollen competencias digitales y rediseñen la enseñanza haciendo uso y aprovechamiento adecuado de los recursos tecnológicos a su alcance (Salinas, 2020).

Al migrar la educación a ambientes virtuales, fue difícil para los actores educativos la adaptación, pero en específico los estudiantes y docentes pertenecientes a licenciaturas cuyas asignaturas requieren de práctica en directo; así que, al llevar las sesiones a través de plataformas virtuales, solo les eran enseñadas cosas teóricas o ejemplos de práctica, pero no la praxis como tal. Así, han sido entendibles los cuestionamientos sobre la caracterización de esa enseñanza y aprendizaje de asignaturas forzosamente prácticas en tiempos de confinamiento (Balderas, Roque, López, Salazar y Juárez, 2021).

Al inicio de la pandemia y el confinamiento, lo que imperó en las comunidades escolares fue ciertamente la incertidumbre dada la situación, pero también relacionada con el poco tiempo que se tuvo para organizarse y plantear una estrategia de atención y mantenimiento educativo a la distancia. La toma de acuerdos para el seguimiento de las actividades fue un punto clave (Mejoredu, 2021).

Sobre la conectividad y la infraestructura, lo que las comunidades educativas enfrentaron de inicio fue la insuficiente disponibilidad de recursos, limitado o nulo acceso a internet y el poco conocimiento sobre el uso de las distintas plataformas y herramientas tecnológicas (Mejoredu, 2021).

Plá (2020) presenta una postura crítico-reflexiva al analizar la situación actual de la educación desde diversos autores como Iván Illich, llegando a la conclusión de que la escuela en pandemia no es escuela a pesar de continuar con la educación a través de medios sociodigitales (Internet, redes sociales, correo, televisión, entre otros), pues la mayoría de veces, no se tenía un guía para dicho proceso en niveles básicos. Los padres de familia tuvieron que desarrollar el rol de profesores y, en ocasiones, desconocían de los temas o actividades que tenía que ver y resolver el estudiante, o simplemente debían trabajar y no podían ayudar a sus hijos en la elaboración de sus actividades académicas. (Plá, 2020).

Otros estudios mostraron que los estudiantes y profesores se enfrentaron a diversos retos para continuar con el proceso formativo desde sus hogares, tomando en cuenta los efectos o consecuencias que ocasionó el coronavirus en su contexto; se recurrió al uso de su diversas plataformas virtuales como “Moodle, Flipped Classroom, Google Classroom, Edmodo, Blackboard-collaborate, así como diversos recursos disponibles en la web” (Delgado y Martínez, 2021, p. 2) y sistemas de gestión de aprendizaje como la radio, la televisión y las redes sociales.

EL PAPEL DE LOS DOCENTES Y LOS PADRES DE FAMILIA

Por lo intempestivo de la pandemia, los educadores tuvieron poco tiempo para prepararse y modificar su metodología de clases, adaptando su cátedra presencial a medios virtuales o digitales, enfrentándose a diversos retos sobre el manejo de las TICs y TACs (Tecnologías del Aprendizaje y el Cocimiento). A pesar de que los estudiantes tienen más conocimiento sobre el uso y manejo de la tecnología, también desconocían el uso de plataformas virtuales y educativas, así que también enfrentaron desafíos no sólo de uso, sino también de acceso a ellos desde sus hogares (Balderas, Roque, López, Salazar y Juárez, 2021).

El llevar las clases de manera no presencial requiere de diversos factores para que puedan desarrollarse; es decir, además de tener las herramientas tecnológicas necesarias, implica el apoyo de la familia o tutor porque estos juegan un rol muy relevante e indispensable en el acompañamiento, apoyo y guía del estudiante en su proceso educativo; esto es así pues deben “asumir un papel protagónico en la formación de sus hijos e hijas, especialmente en el seguimiento de los hábitos de estudio, rutinas diarias y disciplina” (Rosabal y Solís, 2020, p. 235). Además de diseñar y poner

en práctica diversas estrategias, es necesario evaluarlas según las necesidades de la comunidad educativa y tomando en cuenta los factores que influyen en las estrategias de gestión curricular en tiempos de pandemia (Rosabal y Solís, 2020).

En cambio, los profesores ven al actual confinamiento como una situación que genera retos y oportunidades, pues tuvieron que desarrollar habilidades de comunicación a través de las TICs, e incluso diseñar material de trabajo que le permitiera a los estudiantes una mejor comprensión y participación en las sesiones virtuales; es por eso que se sostiene que “un docente tiene que estar actualizándose constantemente en áreas de las tecnologías y los modelos didácticos para hacer frente al contexto de la incertidumbre propiciado por la pandemia por el COVID-19” (Miguel en Medina, 2020, p. 32).

El papel de los docentes ha resultado clave pues, además de la importancia de saber más sobre las plataformas usadas por estos y sus capacidades en la educación en línea, también al nivel de las representaciones es importante conocer si los docentes están convencidos, valoran y creen y confían en el modelo de educación en línea, pues de lo contrario, transmitirá al estudiantado los temores o desconfianza y rechazo a dicho sistema, imposibilitándose los aprendizajes (Umaña, 2020).

DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA PERMANENCIA ESCOLAR

Sabemos que entre los elementos que han constituido dificultades para garantizar el derecho a la educación se encuentra precisamente la ausencia de condiciones y recursos para la continuidad educativa, en particular en las poblaciones que históricamente han sido vulneradas en sus derechos; dichas carencias se han constituido de manera más clara como barreras para el

aprendizaje y la participación, incrementándose además el riesgo de acceder y permanecer en la escuela (Mejoredu, 2021: 3). Lo anterior particularmente es acentuado en estudiantes migrantes, indígenas y en quienes habitan las zonas rurales.

La pandemia impactó en diversos ámbitos de la vida, principalmente de los estudiantes, dada la gran brecha digital y puesto que no todos los jóvenes tienen los servicios o herramientas necesarias para continuar formándose virtualmente. Este problema hace referencia a la incapacidad que tiene el estado para garantizar los derechos fundamentales de un estudiante, porque de alguna manera esto es exclusión, y la escuela debe fomentar el autoaprendizaje y diseñar actividades para la continuidad de la educación en zonas marginadas o que carecen de servicios tecnológicos; además de que los educandos no reciben una formación de calidad, ni tienen contacto suficiente con otras personas para organizar sus conocimientos y crear aprendizajes (Plá, 2020).

La pandemia afectó en todos los sentidos a la población; en el aspecto educativo hizo visible que se necesitaba un reajuste de las funciones de los maestros y de alumnos para lograr un cambio y estrategias que fueran favorables para garantizar el servicio y derecho a la educación de manera no presencial. Al diseñar dichas estrategias, se debe analizar los recursos con los que cuenta la comunidad educativa, como el acceso a medios sociodigitales; de esta manera las prácticas educativas serán flexibles y permitirán la adaptación e incorporación de los planes de estudio, para poder hacer uso de recursos digitales en las prácticas académicas; es decir, las TICs son mediadoras en los procesos educativos (Hernández, Torres y Camargo, 2020).

LOS APRENDIZAJES

Entre las preocupaciones principales de las madres y padres estaba la cuestión de los aprendizajes, en particular en el nivel básico y medio superior. Pero también en los mismos docentes hubo dudas sobre esto. Quizá en los jóvenes es donde más claramente se develó esta problemática pues se cuestionaban si al cambiar de nivel, por ejemplo, de nivel medio a nivel superior, tendrían las capacidades y aprendizajes necesarios; esto fue más acentuado en los componentes que requieren prácticas (Mejoredu, 2021).

Para continuar con la educación, algunos de los estudiantes y profesores recurrieron al uso de dispositivos electrónicos tecnológicos que les permitieran tener comunicación entre sí para continuar con el desarrollo del educando, pero no se debe de olvidar que no todos cuentan con las herramientas necesarias para seguir con su educación en esa modalidad. Casanova (2020) comenta que, además de que algunas escuelas, principalmente en las de zona rural, carecen de servicios como energía, Internet, o no tienen equipos de cómputo para cada aula, también es relevante cuestionar cómo es que los estudiantes podrían continuar con la educación a través de medios sociodigitales, si lo que impera es una gran brecha digital. Es por ello por lo que se dice que “ni estudiantes ni docentes se encuentran plenamente familiarizados con este entorno [...] lo cierto es que viven en una fase muy temprana de este proceso: una fase de aprendizaje” (Casanova, 2020, p. 32).

LOS CAMBIOS Y ADAPTACIONES EN LOS JÓVENES ESTUDIANTES

Algunos estudios lo que mostraron desde la perspectiva de los estudiantes es que existió durante la pandemia una mala comu-

nicación con los profesores; reportaron también excesivas cargas de trabajo a través de las tareas, sin suficiente explicación o retroalimentación de estos. En el caso de los estudiantes, igualmente los estudios han venido mostrando que existieron dificultades de estos para adaptarse a los cambios, en particular tras romperse repentinamente su rutina, por lo que la ausencia de este tipo de capacidades o herramientas se hicieron más evidentes. De ahí que entre las competencias que más dicen haber desarrollado los estudiantes en esta etapa de pandemia hayan sido la organización, el autoaprendizaje, la autonomía y la adaptación (Miguel en Medina, 2020).

Tanto estudiantes como docentes tuvieron que aprender sobre el uso de dispositivos tecnológicos y el acceso a plataformas educativas virtuales, e incluso redes sociales para mantener la comunicación o constante contacto con sus estudiantes, mismos que, además de tener actividades académicas, tenían trabajo doméstico como el cuidado de los hijos y responsabilidades laborales; es por ello que se identificaron diversas tensiones en la vida cotidiana de los actores educativos que atravesaban por desigualdades en su contexto debido al confinamiento, así lo afirman Petrelli, Isacovich y Mattioni (2020).

Al continuar con la educación a distancia hubo cambios repentinos y la mayoría de los estudiantes se enfrentaron a situaciones de estrés por sobrecarga de actividades, trabajos académicos, poca flexibilidad de algunos profesores, la mala conexión a plataformas virtuales para la elaboración de tareas escolares, etc.; en general, se puede decir que los estudiantes, a pesar de los obstáculos a los que se enfrentaron, tuvieron que desarrollar estrategias que a la vez les permitieran una mejor organización para la realización de actividades en su contexto, que les posibilite conocerlo e irlo modificando (Rosario, González, Cruz, y Rodríguez 2020).

Es por ello por lo que los estudiantes continuaron con sesiones en línea para cumplir con los objetivos de sus clases, y se pudieron percatar que los profesores poseen un nivel bajo sobre cursos en línea; además, argumentaban que les dejan una carga excesiva de actividades y tareas sin importar que no tenían una conexión estable a internet; también se destaca la falta de comunicación y organización entre estudiantes y profesores. Los estudiantes afirman que el tiempo destinado a actividades académicas a distancia o virtual es mayor que las actividades en cursos presenciales (Rosario, González, Cruz, y Rodríguez 2020).

Se destacó también en otros trabajos que es necesario que los estudiantes tengan autonomía y autocontrol de sus tiempos; que se organicen para el cumplimiento de actividades cotidianas en cualquier ámbito sin dejar de lado su salud; que deben buscar la mejor manera de concretar sus actividades siendo flexibles, críticos y reflexivos en sus procesos de adaptación en tiempos de pandemia (Galvis, 2020).

Los estudiantes universitarios hacen énfasis en que, debido a la pandemia, la educación tuvo un cambio brusco y repentino, de lo presencial a lo virtual, y ellos lo catalogan como negativo, porque esto ha incrementado la carga lectiva, y por cumplir con ello han descuidado otras actividades a las que estaban acostumbrados y creen que es fundamental que los docentes continúen con funciones y trabajos como si estuvieran en sesiones presenciales, es decir, la misma carga académica adaptada a la virtualidad para alcanzar los objetivos curriculares propuestos para cada curso. Los profesores consideran que esto sería posible si no existiera desigualdad de acceso a medios sociodigitales y si ambas partes conocieran el funcionamiento de las TICs (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola, 2020).

Uno de los efectos de la educación en línea en los estudiantes, particularmente universitarios, es que se convirtieron en

algunos casos en sujeto-estudiante autoorganizado, pues tuvieron que hacer uso de sus saberes o de construirlos dadas las condiciones, entre otras cosas por la necesidad que tuvieron para adaptarse a la incertidumbre que la situación presentó, expresada de diversas formas, por ejemplo, de adaptación a la perspectiva de los docentes, empezando por el uso de la plataforma que estos eligieron para trabajar ante la falta de lineamientos institucionales (Hernández y Valencia, 2020).

Los estudiantes y los profesores, en específico los pertenecientes al nivel superior, mencionan que el adaptarse a esta modalidad que originó la pandemia les causó estrés por la sobrecarga de trabajo y falta de comunicación para llevar a cabo un correcto proceso formativo, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Aunado a ello, el cambio repentino de sus actividades cotidianas, y el dejar su rutina escolar donde convivían y se comunicaban con sus compañeros de clase y profesores de una manera directa e inmediata, impactó no solo en lo académico, sino también en lo social, cultural, económico, familiar y de salud (Miguel en Medina, 2020).

Se ha señalado igualmente que los estudiantes deberían de adaptarse al cambio del paradigma de la enseñanza y los modos de aprendizaje, generando nuevas estrategias de comprensión y respuesta, no sólo para la sociedad actual, sino para futuras generaciones, permitiéndole a los alumnos buscar su identidad virtual, poniendo en práctica sus conocimientos y desarrollando nuevas habilidades, así como siendo capaces de “discernir información desde un punto de vista crítico y lógico, para satisfacer sus necesidades de manera creativa e innovadora (Hernández, Torres y Camargo, 2020).

Si bien es cierto que, aunque ya se tenía acceso a la tecnología, a partir del confinamiento incrementó el uso, la flexibilidad y las oportunidades que tiene el aprendizaje mediado por TICs;

como afirma Rosario, González, Cruz, y Rodríguez (2020), el confinamiento permitió incrementar la autonomía y responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje e interpretación de su mundo; permitió además atender algunas implementaciones y limitaciones de acceso a medios sociodigitales o plataformas educativas, así como la creación de aprendizajes colaborativos y significativos para el desarrollo integral del individuo, facilitando su participación de forma dinámica, crítica, reflexiva y participativa para satisfacer las necesidades académicas de profesores y estudiantes, enfrentando las barreras que se desarrollan durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Rosario, González, Cruz, y Rodríguez, 2020).

EFFECTOS EDUCATIVOS Y EN LOS ACTORES

Los efectos de la serie de problemáticas e inconvenientes que sufrieron los actores educativos durante la pandemia se vieron reflejados, entre otros, en los bajos niveles de comunicación entre los mismos y en las pocas actividades de enseñanza y aprendizaje (Mejoredu, 2021). Este último aspecto se vio acentuado por la ausencia de los padres que no pudieron permanecer en la casa por cuestiones laborales.

En el caso de las y los docentes, parte de los efectos en su trabajo fue la extensión de su jornada laboral, por la necesidad de atender a los estudiantes en distintos momentos y, adicionalmente, por las demandas familiares y domésticas. En muchos casos, adicionalmente, con la incertidumbre por su contratación y pagos (Mejoredu, 2021).

Los docentes sintieron que su papel fue revalorado por los niños y por los padres y madres. Al mismo tiempo también es cierto que los estudiantes, al menos en el nivel medio, sintieron

que desarrollaron capacidades autodidactas. Y del lado de la familia hubo mayor involucramiento en la educación de sus hijos mientras que, al mismo tiempo, comprendían más el trabajo y función docente (Mejoredu, 2021).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2020), los impactos en particular en la infancia son catastróficos, pues los concibe como la pérdida del potencial de una generación. Además, señalan que la afectación se agrava con la interrupción escolar, pues los jóvenes dejan de recibir el apoyo de sus compañeros. Y que, en el acceso desigual de recursos digitales, y en la necesidad del apoyo de los progenitores a los estudiantes, se está acentuando la brecha digital y las desigualdades entre los jóvenes (Unicef, 2020, p. 3). Al igual que lo han expresado otros estudios, Unicef (2020) destaca que un cierre prolongado provoca pérdida de aprendizajes y que los niños pobres son los más afectados, pero aún más, que los niños que no van a la escuela en periodos prolongados tienen menos posibilidades de regresar a la misma, en particular en el caso de las niñas.

Sin clases presenciales, los maestros y estudiantes se vieron afectados en su formación académica; se enfrentaron a la necesidad de reinventarse, de manera ágil y rápida y adaptarse a actividades a distancia para cumplir con sus objetivos y seguir sobreviviendo. Tanto profesores como alumnos tuvieron que innovar, crear actividades y llegar a acuerdos para la continuidad de su educación. Es importante mencionar que la formación y actualización del docente es un elemento fundamental para proveer herramientas para adaptarse, ser creativos y aprender a utilizar recursos tecnológicos educativos (Bonfill, Fonso, Pavón, Quintana y Sarda, 2020).

Como menciona Salinas (2020), la pandemia ha provocado efectos severos en la educación, la falta de recursos o acceso a medios sociodigitales ha impactado en zonas rurales o margi-

nadas que no tienen Internet ni los servicios más básicos; es por ello que, al poner a la sociedad en confinamiento, millones de estudiantes no asistieron a la escuela, no tuvieron acceso a clases virtuales y hubo un rezago educativo por el cierre de instituciones y la desigualdad de acceso. Aunque el aprendizaje remoto fue la primera solución para la continuidad de la formación de individuos, eso no asegura el desarrollo social, intelectual, cognoscitivo ni didáctico del educando.

Aunque se hayan implementado plataformas educativas o materiales de estudio digitales, esto parece que no garantiza que todos los educandos tengan acceso a ello, porque son mediados por las condiciones de su contexto y deben enfrentar las barreras que se presentan en éste. En general se puede decir que, tanto para profesores como para estudiantes, “la educación mediada por la tecnología implementada de manera emergente, incrementa la desigualdad educativa y evidencia las brechas referentes de infraestructura, y conectividad” (Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020, p.5).

En el ámbito educativo, por el alto impacto que generó, hubo diversas pérdidas de oportunidades, por ejemplo, se dio un retroceso en temas de accesibilidad y calidad de material educativo, por la desigualdad de acceso a medios sociodigitales; fueron más notorias la exclusión y la pobreza, pues la pandemia impactó en diferentes ámbitos de la vida generando desigualdad en la sociedad (Reimers, 2021).

LAS RESPUESTAS EN EL MUNDO

En el caso de varios países latinoamericanos como Chile, Argentina y Colombia, las respuestas fueron, entre otras, entregar dispositivos digitales y asegurar el acceso gratuito a internet y a las

plataformas digitales en las zonas rurales y marginadas (Mejoredu, 2020). Mientras que, en el caso de Uruguay, por toda una política previa de años anteriores, su sistema educativo estaba mejor preparado y se pudo responder de manera más efectiva por su infraestructura digital y las capacidades ya instaladas.

En el caso de China destacan, entre otras cosas, las visitas docentes a las familias para apoyar al estudiantado. En Corea del Sur se flexibilizaron los horarios laborales y se disminuyeron las jornadas con el objetivo de que las madres y los padres pudieran dedicar más tiempo a acompañar la educación de sus hijos.

De manera concreta en el caso de Chile se estableció una red de tutores para apoyar a las escuelas y docentes, la cual estuvo conformada por estudiantes de pedagogía. Adicionalmente, en el regreso escalonado que se ha dado en algunos países, el caso de Uruguay, destaca porque se ha dado de manera equitativa, es decir, primero reabrieron las escuelas de zonas rurales y urbanas con escasa conectividad.

Hay varios elementos en las respuestas que se dieron en los distintos contextos que fueron coincidentes, entre las que destacan la capacitación gratuita a docentes y la selección de contenidos prioritarios a ser enseñados, como medidas para atender los rezagos de aprendizaje identificados (Mejoredu, 2020).

CIERRE PARCIAL DEL CAPÍTULO

Las respuestas iniciales, como vimos, parecen haber presentado dos lógicas: una de innovación y otra caracterizada por la inmovilidad, suspensión sin estrategias claras de continuidad, o bien de mero traslado a lo virtual pero bajo una dinámica permeada fuertemente por lo que se solía hacer en lo presencial. Es decir, innovaciones, adaptaciones y continuidades. Algunas universidades e instituciones priva-

das parecen haber tenido un margen distinto para responder; sobre esto aún hay un vacío importante de conocimiento.

La cuestión de la sociabilidad, si bien ha sido claro para la mayoría que ahí se dio una de las principales afectaciones, también es cierto que no es en donde se puso el peso en los estudios previos, por lo que también es un área de estudio importante sobre la cual es necesario aportar luz. En contraparte, lo que sí mostraron los trabajos fue el impacto en el aspecto emocional y en particular el estrés, aunque las fuentes de los factores estresantes no siempre se clarificaban y se daba por sentada la respuesta genérica de que lo que lo ocasionaban la pandemia y el confinamiento.

El caso mexicano destaca porque predominó la respuesta tecnológica y televisiva, cuando de antemano se sabía la enorme desigualdad que la población enfrenta por ejemplo en el acceso a la tecnología. Las condiciones para la continuidad educativa fueron variadas, pero claramente imperó la respuesta tecnológica, y se descubrió el poco impacto que habían tenido todas las políticas e inversiones previas en este rubro, en formación de los actores y en infraestructura.

Pero además de que se sabía, en términos generales, que había una carencia en el acceso y desigualdad tecnológica, también esto era más grave para ciertas poblaciones, como la población migrante, indígena y, en general, quienes históricamente han estado marginados en los contextos rurales. Sin embargo, la respuesta fue la misma que para el resto de la población.

Los estudiantes en general sostuvieron que la carga académica era excesiva, pero incluso en esto ha imperado centralmente la voz de los jóvenes, y la evidencia o análisis más profundos siguen haciendo falta. Pero también gracias a esto se ha mostrado la importancia de la autonomía y diversas habilidades que se requieren en los estudiantes para un proceso educativo que no esté fuertemente guiado por el docente.

CAPÍTULO 3

NOTAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL RIESGO EN LA EDUCACIÓN

En este capítulo hacemos un recorrido por los cambios teóricos y conceptuales que se desprendieron del análisis de la modernidad desde Giddens (1998) y de su consecuente impacto en la sociología del riesgo. Aunque se pone mayor peso en esta última, se hace básicamente para determinar sus principales ejes analíticos a la luz de nuestros propios datos (uso comprensivo de la teoría); por eso se da paso a la cuestión de los desastres sociales y a la construcción social del riesgo en educación.

EL RIESGO Y LA MODERNIDAD

A partir de sus análisis sobre la modernidad, Giddens habla de una etapa distinta que no implica necesariamente asumir lo que algunos denominaron posmodernidad; se refiere más bien a una modernidad avanzada, alta modernidad, tardía o radical. Así, mientras la modernidad “clásica” era propia de una sociedad industrial, la modernidad a la que se refiere nuestro autor, sin dejar de tener elementos de la anterior, está fuertemente comprendida por la relación de las tecnologías y el riesgo. Giddens (2008) habla de un proceso de radicalización y profundización de la moderni-

dad, poniendo el peso en las discontinuidades y el modo en cómo las formas de vida introducidas por la modernidad arrasaron con las modalidades tradicionales del orden social. Y uno de los puntos claves en los que pone el peso, es precisamente en la seguridad frente al peligro y la fiabilidad ante el riesgo.

Dicha modernidad, como sabemos, está regida por un proceso de destradicionalización y desapego de formas simbólicas comunales (Pérez, 2015) y por la ruptura de la seguridad ontológica. Como modernidad reflexiva, uno de los elementos definitorios es la conciencia de los efectos de la sociedad del riesgo. Estos escapan al control que aparentemente tenían las instituciones de la sociedad industrial, siendo los riesgos tecnológicos una de las principales fuentes de dichos riesgos. Como destaca Pérez (2015), la sociedad se hace reflexiva en al menos tres sentidos: 1) peligros globales y su discusión pública 2) el autoconocimiento de los riesgos y la consecuente acción colectiva, local e internacional, y 3) superación de los límites políticos y surgimiento de una subpolítica, es decir, apropiación y discusión pública de los grupos excluidos sobre los asuntos que les afectan.

La imagen a la que recurre Giddens para dar cuenta de este tipo de modernidad es la de un motor potente que va desbocado, y aunque los seres humanos en parte lo pueden controlar, lo hacen con la amenaza constante de perder el control y hacerse pedazos. Así, no es posible sentirse completamente seguros pues el riesgo es constante (Giddens en Ritzer, 2002).

Es toda la cuestión del riesgo la que resulta de nuestro interés. Relacionado con lo señalado, la modernidad entraña entonces desde la perspectiva de Giddens, una cultura del riesgo, pero no de manera generalizada, pues mientras se reduce el riesgo en ciertas áreas y modos de vida, también se introducen nuevos parámetros de riesgo desconocidos en otras épocas (Giddens en Ritzer, 2002).

El concepto de riesgo ha servido para conocer el modo en cómo se organiza el mundo social, se ha convertido en un eje central de la estructuración de la identidad del yo (Giddens, 1995). El riesgo y los intentos de evaluarlo son esenciales para lo que se denomina colonización del futuro, así, no es que la vida diaria hoy tenga más riesgo que en épocas anteriores, sino que, en condiciones de modernidad, pensar en el riesgo y su valoración es una práctica más o menos generalizada. La aceptación de ciertos riesgos bajo unos límites tolerables forma parte de dicha colonización que, bajo los términos de Luchman (1996), sería el umbral de catástrofe, pero que se comprenden por ser elementos intrínsecos de los planteamientos de vida de los individuos (Giddens, 1998).

Como la modernidad es, a decir de Giddens (1998) y Beck (1999), esencialmente un orden postradicional (la seguridad tradicional se hunde), aparece una reflexividad que puede ser generalizada; es decir, la mayoría de los elementos de la actividad social están sometidos a revisión continua a la luz de la información o nuevos conocimientos. De esa manera, los entornos de acción de los sujetos se reorganizan y reconstituyen. Es la sociedad reflexiva de la que habla Pérez (2015).

Por su parte, Beck, al referirse a la misma modernidad desde occidente, lo hace en términos de reflexividad, caracterizada por un proceso de individualización, en el que se busca despojarse de los condicionamientos estructurales a través de crearse reflexivamente a sí mismos. Desde el campo de las relaciones y redes sociales, la reflexividad es importante pues están marcadas ahora por una elección individual; los vínculos se convierten en reflexivos (Giddens en Ritzer, 2002). Además, en este tipo de modernidad avanzada, el elemento clave es el riesgo y cómo evitarlo, o bien minimizarlo y canalizarlo: hay objetivos defensivos y un afán por librarse de los peligros (ídem).

En cambio, Luhmann (1996) incorpora otros elementos conceptuales que contribuyen a la perspectiva y al análisis de estos fenómenos, por ejemplo, el mencionado umbral de catástrofe, que se refiere al cálculo de riesgo orientado por las expectativas subjetivas de beneficio. Es decir, cuando se acepta cierto riesgo hasta un determinado umbral que, más allá de éste, podría significar una catástrofe; la seguridad es lo contrario al riesgo. Pero también nuestro autor concibe a éste bajo el esquema de que permite indagar la magnitud y las probabilidades del daño. También, nos dice que el concepto de riesgo refiere a una elevada disposición de contingencia (Luhmann en Beriain, 1996).

La cuestión de la decisión toma un papel preponderante en Luhmann, para quien un eventual daño es consecuencia de una decisión. Pues no hay conducta exenta de riesgo; cuando se decide algo no se puede exentar de él; si se decide hay un riesgo inherente; y el no decidir también es una decisión, y así la omisión de la prevención deviene en riesgo (Luhmann en Beriain, 1996).

Existen otros conceptos que ayudan a mostrar la complejidad de estos procesos; por ejemplo, la relación de espacio y tiempo; los riesgos modernos no tienen dichas limitaciones; lo mismo referente a la clase social, pues, como sostiene Giddens, la riqueza se acumula arriba y los riesgos abajo; no solo se ve esto en las clases sociales, sino igualmente entre las naciones. Con todo y esto, la característica que más resaltan Giddens (2008) y Beck (1999) es que, si bien la modernización avanzada produce riesgos, también genera reflexividad de los riesgos que se producen, y esto lo suelen hacer las mismas víctimas de dicha modernidad.

Otro de los elementos de análisis que es a la vez una suerte de consecuencia de la modernidad en el sentido de Giddens (2008) es el de desanclaje, que muestra una separación o despegue de las relaciones sociales de su contexto local de interacción y su reestructuración en diversos intervalos de espacio y tiempo.

Estos lapsos o distancias entre tiempo y espacio, como parte de los mecanismos de desanclaje, se representan, entre otros, en la fiabilidad que otorga el conocimiento, y propicia también seguridad o protección ante los peligros. Pero este conocimiento tiene varios filtros que hacen que su presencia o apropiación sea diferencial, y así, interviene el poder por el que algunas personas o grupos tienen mayor capacidad que otros para hacerse o apropiarse del conocimiento especializado.

En el análisis de la incertidumbre o inseguridad (*unsicherheit*), Bauman (2002) incorpora un elemento toral: menciona que las personas que se sienten inseguras, preocupadas por lo que podría pasarles en el futuro, con temor por su seguridad, no son verdaderamente libres. Es el mismo argumento al que recurre Beck (1999) al sostener que la libertad supone seguridad. Pero Bauman lo lleva al nivel que trastoca un punto de nuestro interés pues, sostiene, el reino de la autonomía inicia donde termina el reino de la certidumbre; las posibilidades de la razón autónoma dependen de las condiciones existenciales de las personas: cuanto mayor sea el sentimiento de inseguridad, más atenderán los individuos a lo proveniente de la heteronomía. Es desde la seguridad en donde puede triunfar el proyecto autónomo como condición para poder actuar sin certezas *a priori* (Bauman, 2002).

SOCIOLOGÍA DEL RIESGO

Desde los años ochenta se empezó a hablar de sociología del riesgo, misma que pretendía dar cuenta de la fractura entre confianza y vulnerabilidad. El riesgo se entendió como una incertidumbre que anticipa un efecto potencial, no deseado. De manera convencional, desde Beck, se definió como un constructo teórico que permitía realizar descripciones de la sociedad presente

y futura, considerando los factores inesperados de los sistemas de acción (Pérez, 2015). Desde la mirada de Luhmann, el riesgo tiene que ver con las decisiones que se toman en el presente y que impactan en el futuro, decisiones que presentan un alto grado de contingencia e impredecibilidad, cuyas consecuencias recaen en amplios sectores de la población (Pérez, 2015). Y la posibilidad de vivenciar esas consecuencias son los peligros, que ponen en juego toda la cuestión del origen, la clase, la posición social y las desigualdades.

Mientras que la amenaza, como una modalidad de la experiencia, se impone a personas y a la sociedad contra su voluntad (Urteaga y Eizagirre, 2013), de esta idea se desprenden también otros puntos analíticos en los que hay poner atención, por ejemplo, que, ante los temores, como los que provienen de las epidemias, las sociedades despliegan distintos mecanismos de defensa. Asimismo, y en consonancia con Giddens y Beck, al ceder las explicaciones religiosas, se impone una reflexividad de los actores, y la responsabilidad aparece asociada al riesgo. Junto con lo anterior, el proceso de individualización ha incrementado el sentimiento de fragilidad personal, y la respuesta ante esto, como han mostrado los análisis, ha sido el incremento de los distintos seguros como mecanismo de protección. El riesgo, entonces, pasa a considerarse como una consecuencia y responsabilidad de la actividad humana, desencadenando procesos de reflexividad y toma de conciencia de los riesgos (Urteaga y Eizagirre, 2013).

Tras la crítica a las distintas perspectivas de la sociología del riesgo, Urteaga y Eizagirre (2013), mencionan una serie de características o de focos en los cuales una mirada más compleja tendría que concentrarse, principalmente asumir una perspectiva contextual, para dirigir la vista a las dinámicas sociales ante el riesgo y sus conflictos, los aspectos psicosociales de las relaciones y los marcos socioculturales en la identificación e interpre-

tación de los riesgos. Desde esta postura, lo relevante es indagar en cómo reaccionan las comunidades, los modos en que la gente entiende y define el riesgo, por ejemplo, ante una pandemia. Al ser el riesgo socialmente construido, depende de la percepción de los actores saber de sus significados y cómo operan como parte de la subjetividad, así como los valores que movilizan para su comprensión. También de incorporar en el análisis los aspectos simbólicos y culturales que den cuenta de una noción relacional del riesgo.

En un sentido similar al anterior, la idea de heterodeterminación, en este caso asociada a los riesgos, señala la distancia entre la realidad de los riesgos y su percepción social, es decir en los términos de Beck, como pretensiones de racionalidad que compiten por establecer una preminencia legítima sobre el análisis de los riesgos (Pérez, 2015). En lo que Beck (1996) denomina teoría de la sociedad del riesgo, el punto de partida es la ubicación de cambios enmarcados bajo una lógica aún de la sociedad industrial, incapaz de procesar dichos fenómenos. Es en este punto en el que irrumpe la idea de modernización reflexiva, concebida como autoconfrontación, viejos esquemas frente a nuevas realidades o, para decirlo en términos de Beck, las constelaciones de la sociedad del riesgo se producen a causa del dominio de los supuestos de la sociedad industrial (Beck en Beriain, 1996, p. 202). Algunos de esos elementos de dicha modernidad y sociedad industrial se caracterizan por la existencia de un consenso sobre el progreso, la presencia del estado, la técnica, el mercado, la poca conciencia de los efectos y peligros ecológicos, mismos que no pueden ser tratados o asimilados por los parámetros institucionales de la sociedad industrial.

En suma, Beck (1996) concibe los cambios que la sociedad del riesgo trae consigo o permite visibilizar, siendo estos en primer lugar la relación de la moderna sociedad industrial con la

naturaleza; en segundo, la relación de la sociedad con los problemas y peligros que le son inherentes, y el desbordamiento de lo que eran los fundamentos de las representaciones sociales sobre la seguridad; por último, el deterioro y descomposición de los fundamentos que daban un sentido colectivo y grupal, propios de la sociedad industrial, como la conciencia de clase y la fe en el progreso, y un proceso claro de individualización.

LAS CONDICIONES DE LOS DESASTRES

Por su parte, desde las sociologías del riesgo, Espinosa (2021) distingue siete condiciones comunes a los desastres que son, al mismo tiempo, conceptualizaciones que, en nuestro caso, adquieren dimensiones analíticas o comprensivas del fenómeno tratado en este trabajo. En suma, las podemos apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 4. Siete condiciones de los desastres

Disrupción	La interrupción dramática de la normalidad. Se impide la continuidad de los procesos de reproducción del orden social. Se generan situaciones excepcionales para dicho orden.
Causalidad social	Reconocimiento de que los desastres tienen causas sociales, poniendo el acento en los conceptos de peligro y riesgo. Sociedad y enfermedad son inseparables.
Totalidad	Los desastres son eventos totales pues afectan al conjunto de la sociedad. Se vulnera la capacidad de la sociedad para asegurar sus condiciones de sobrevivencia. Agudiza los procesos de exclusión.

Regularidad	Desastres, epidemias y pandemias se repiten; es decir, los patrones de comportamiento se vuelven a presentar. Se ubican atributos específicos de estos fenómenos que permiten distinguirlos de otros.
Imprevisibilidad	El momento de la emergencia de un desastre es imprevisible y sus efectos impredecibles, toma por sorpresa al conjunto de la población. Suelen rebasar el umbral de la gestión de riesgos de una sociedad. Los daños son mayores dependiendo de la vulnerabilidad social preexistente. Así el desastre social no se define del todo por los agentes causantes, sino porque se ven superadas las capacidades preventivas de la población
Incertidumbre	Si bien el horizonte temporal es incierto, se percibe suficientemente estable para la orientación y definición del presente; los desastres derriban esa percepción de estabilidad. Así las actividades habituales se desorientan, se imposibilitan o entorpecen, surgen también nuevas formas de adaptación.
Emergencia	Los desastres sociales son catalizadores de realidades emergentes, mismas que sirven para lidiar con la adversidad. Pueden surgir comportamientos colectivos, a partir de los desastres, como la solidaridad, o bien narrativas que pretenden dar certidumbre ante la confusión. En conjunto, dado lo disruptivo de los desastres sociales, estos obligan a la sociedad a generar formas de adaptación con realidades emergentes para afrontar el desastre.

Fuente: elaboración propia, a partir de Espinosa (2021).

Adicionalmente, desde el análisis de Herrera y Rico (2021) se ubican dos grandes tradiciones en lo que respecta a la sociología del riesgo. Luhmann, Beck y Giddens forman parte de lo que se ha dado en llamar las teorías clásicas de la sociología del riesgo, mientras que las propuestas contemporáneas vienen del lado de Zinn, O'Malley, Lyng y Taylor-Gooby. De manera sintética y para fines analíticos, las características principales de cada tradición las vemos en la tabla siguiente:

Tabla 5. Teorías clásicas y contemporáneas de la sociología del riesgo.

Principales características de las teorías clásicas de la sociología del riesgo	Principales características de las propuestas contemporáneas de la sociología del riesgo
Tensión entre cambio social y continuidad.	El riesgo más que un rasgo estructural es una experiencia, es decir, un conjunto de percepciones.
Piensan la pandemia como disrupción.	El riesgo se construye en la acción. Se deben cuestionar las motivaciones del por qué las personas deciden tomar ciertos riesgos.
Reconfigura ciertos aspectos de la cotidianidad.	La toma de riesgo (risk-taking) configura procesos de resistencia y cohesión.
Perturba el orden socialmente estipulado.	Los ritmos de persistencia y ruptura por los riesgos están dados por la agencia de los sujetos sociales.
La incertidumbre rebasa el umbral de lo tolerable.	Se indaga en los procesos de producción de sentido y las condiciones que configuran las prácticas de riesgo de los individuos.

<p>El riesgo como daños producidos por la misma acción humana.</p>	<p>Mirada interseccional del riesgo: los riesgos se encuentran insertos en distintas tramas institucionales que se vinculan con diferentes posiciones sociales, en las que hay desigualdades de clase, género, raza, edad, etc.</p>
<p>Se transfiere al individuo la asunción de los riesgos; es el proceso de individualización.</p>	<p>El riesgo como fenómeno intersubjetivo: un plano objetivo compuesto por prácticas y procesos sociohistóricos, y uno subjetivo regido por juicios, valores y emociones.</p>
<p>Se cuestiona la efectividad de las instituciones sociales modernas.</p>	
<p>El riesgo interrumpe el continuum de la vida cotidiana, cuestiona la rutina y la estabilidad.</p>	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Herrera y Rico (2021)

Las dos perspectivas, como veremos a la luz de los datos, no se contraponen. Si bien se señalan dos tradiciones en la sociología del riesgo, lo cierto es que ambas ayudan a comprender el fenómeno de la gestión del riesgo al nivel de los actores. El proceso de individualización sigue siendo básico para esta comprensión, así como lo intersubjetivo que permite mirar los juicios, valores y emociones. Así entonces, en este trabajo ambas posturas son complementarias.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL RIESGO EN EDUCACIÓN

Una de las perspectivas o enfoques teóricos que se han ensayado para el análisis del impacto social y educativo de la pandemia ha sido el de la construcción social del riesgo. Se comprenden dos perspectivas en este sentido: una asociada a la percepción y otra a la vulnerabilidad (García, 2005). Aunque veremos, a partir de nuestros datos, que suelen venir asociadas.

El riesgo de desastre, desde lo social (Quiceno, 2005), se ha definido como la probabilidad de daños y pérdidas futuras que se desprenden de la ocurrencia de un evento perjudicial, de tal forma que se pone el foco no solo en la probabilidad de ocurrencia, sino en los impactos esperados (Mejoredu, 2021), que pueden darse en lo político y social (Lavell, 1993).

Herrera y Rico (2021) ponen el acento en el análisis de los riesgos en el caso de la pandemia, en la idea de una construcción social, es decir, indagar en el “proceso del hacer”, en los procesos de producción de sentido y de la configuración de representaciones y prácticas de un evento configurado riesgoso. Se trata de entender el riesgo temporalmente como algo en movimiento, por eso habría que poner la mirada en los discursos, las prácticas y las representaciones.

El riesgo hace evidente la vulnerabilidad de la sociedad, es la exposición a una amenaza (Ferrando, 2003); en nuestro caso de interés, en los actores educativos permite ver también las condiciones que los predispone a sufrir algún daño o pérdida. Así, amenazas y vulnerabilidades constituyen factores de riesgo que, como veremos, varían entre los actores, y esto junto con la gestión que se haga desde distintas instancias, determinan el impacto del riesgo (Mejoredu, 2021). En la comprensión convencional, la fórmula ha sido que la combinación del riesgo y la vulnerabilidad da por resultado el desastre (Wilches-Chaux, 1993; Rodríguez,

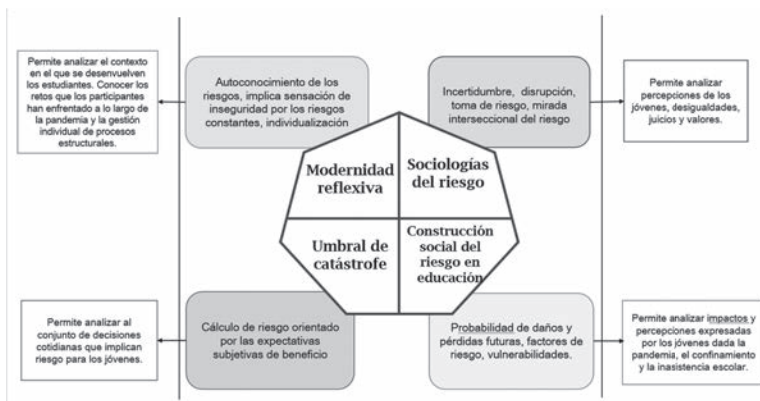
2007). Así pues, hay quienes tienen una mayor exposición a fenómenos peligrosos, es decir, que son más vulnerables. Una de las claves entonces está en la gestión del riesgo de desastres, entre las que destacan los factores de riesgo, que es en la que nos centramos en este trabajo.

Los factores de riesgo son amenazas, mismas que se definen por su capacidad para causar daños y muertes, y afectan el desarrollo sostenible y en general el funcionamiento de la sociedad (Mejoredu, 2021). Quizá la más importante en términos sociales y educativos es la cuestión amplia de la vulnerabilidad, que se comprende como la predisposición al daño, resultado de una serie de predisposiciones sociales, políticas y económicas. Y al ser un proceso de construcción social es que se habla de vulnerabilidad social, dando cuenta de todo el contexto en el que se desarrollan las personas y las comunidades. Así entonces, las amenazas y las vulnerabilidades se convierten en factores de riesgo que pueden devenir en desastres (Mejoredu, 2021).

En suma, como lo ha sostenido Alfie (2021), la construcción social del riesgo es la combinación dinámica y dialéctica entre percepciones y vulnerabilidades acumuladas, que se presenta de modo diferenciado en diversos contextos, territorios y escalas. Junto con los elementos ya señalados de las sociologías del riesgo, consideramos que esta perspectiva, aunque en apariencia en un nivel general contribuye a identificar y analizar parte de los impactos educativos de la pandemia, pasando por poner el foco en las distintas vulnerabilidades de los actores analizados, que pueden ayudar a comprender y matizar, desde el nivel superior, lo que la misma UNESCO (2020) ha señalado acerca de los impactos de la pandemia, que permanecerán incluso después de la disposición y acceso a una vacuna, es que “es posible que perdamos el potencial de esta generación de gente joven” (UNICEF, 2020, p.1). La mirada teórica asumida entonces, bajo un uso compren-

sivo de la teoría (Abend, 2008), se pondrá en movimiento particularmente en los capítulos analíticos y en las conclusiones, al dar cuenta de lo que, sintéticamente, mostramos en la siguiente figura que expresa el modelo analítico asumido:

Figura 1. Esquema del modelo teórico y analítico asumido



Fuente: Elaboración propia, a partir de las notas sobre la construcción social del riesgo.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA: ACERCAMIENTO DESDE LA ETNOGRAFÍA DIGITAL Y LA FOTOVOZ

En este capítulo presentamos los procedimientos completos que seguimos para realizar la investigación, no solo clarificando la importancia de la mirada cualitativa asumida, sino yendo al detalle de cada paso dado, pues, en un contexto de pandemia, nos interesa mostrar y discutir, al mismo tiempo que aspiramos también a dejar una suerte de legado pedagógico de cómo logramos acercarnos al campo y dar respuestas a nuestras preguntas y objetivos. Así, hacemos la descripción del trabajo de recolección de datos, el contacto con los actores y la gestión de los instrumentos que, en algunos casos, eran autoadministrados, además de la sistematización y los procesos analíticos.

LA FOTOVOZ Y LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL Y DIGITAL

En su obra de inicios del siglo XXI, Hine (2000) hablaba de etnografía virtual referida a una idea incipiente de internet, no como lo conocemos ahora con el predominio de las redes sociodigitales. En su estudio etnográfico deja sentadas las bases de lo que después sería la etnografía digital y las múltiples posibilidades que nos brindan.

Ahora bien, Hine (2000), siempre bajo una mirada etnográfica, sostiene que no es en sí la tecnología el agente de cambio, sino los usos y la construcción de sentido de ésta. Así, de lo que se trata es de ubicar las formas de construir sentido de las personas; en este caso la autora se refería a la comprensión de cómo se constituye internet a través de su uso. La cuestión apunta a poner el foco en varios elementos claves, las interacciones mediadas y las fronteras entre lo online y offline (Hine, 2000), una cuestión que hoy es más pertinente que entonces.

En nuestro caso no es el uso del internet y los sentidos sobre esto lo que nos interesa, sino que, dado el contexto de pandemia, encontramos justificaciones y posibilidades metodológicas en los trabajos que empezaron a realizarse de manera virtual. En concreto, la posibilidad de trascender espacios geográficos; poner el peso en las relaciones y las conexiones, y no tanto en la locación; reestructurar relaciones sociales en el tiempo y el espacio; la interacción mediada; y acceder a múltiples órdenes espaciales y temporales que cruzan las fronteras de lo online y offline (Hine, 2000).

Por su parte, Pink, Horst, Postill, et.al (2019) destacan que los medios digitales han llevado al desarrollo de métodos nuevos e innovadores para la investigación; no se trata simplemente de traducir los conceptos y métodos tradicionales a los entornos de investigación digital. Así, en este caso al referirse a la etnografía digital, los autores destacan que el contacto con los participantes adquiere un carácter mediado, al darse a través de los medios digitales. Los textos etnográficos entonces pueden ser suplidos por video, fotografía, blog, entre otros. Las nuevas tecnologías, entonces, propician un acercamiento diferente de participar en los entornos de la investigación.

La etnografía digital, de la cual abrevamos en este trabajo sus aspectos principales, consiste en general en entenderla como un sistema de recolección de datos intervenidos por la comuni-

cación atravesada por el ordenador, en la cual se encuentran las notas de campo mediadas digitalmente, la observación online y grupos focales online. Entre los aspectos centrales de esta perspectiva, los autores se encuentran con que también permite ir más allá de la academia o de la lógica de discusión y difusión académicas tradicionales² (Pink, Horst, Postill, et.al., 2019).

LA FOTOVOZ

Actualmente, en la sociedad es cada vez más común la incorporación del material fotográfico sobre varios de los ámbitos de la vida de las personas; esta estrategia ha tomado un valor importante dentro de la investigación, quizá por ello es que se ha incrementado en las ciencias sociales el uso de la fotovoz. En general, a ésta se le define como un “proceso por el que los sujetos pueden identificar, representar y concienciar a su propia comunidad a través de la discusión y el debate generado en torno a y fomentado por las fotografías” (Arnal, Serrano y Revilla, 2016, p. 76).

Lo anterior, con base en lo que inicialmente autores como Wang y Burris han propuesto sobre la técnica de investigación, ha sido definida igualmente como un proceso por el cual las personas pueden representar y promover la participación de su experiencia por medio de fotografías. Por lo tanto, se busca “documentar su vida cotidiana a través de la documentación fotográfica, como una herramienta educativa para registrar y reflejar sus necesidades, promover el diálogo, fomentar la acción e informar políticas” (Wang y Burris en Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018, p.161).

² Véase como ejemplo nuestra “Exposición virtual de fotovoz: jóvenes, educación y pandemia”: <https://www.facebook.com/groups/347235393583964/>

Asimismo, desde la perspectiva de varios autores como Martínez, Prado, Tapia y Tapia (2018), se concibe la fotovoz principalmente como una herramienta de diagnóstico y evaluación para comunidades y grupos en específico, para la implementación de políticas y programas sociales dirigidos a poblaciones que se consideran como vulnerables y desfavorecidas, además es una herramienta valiosa que explora la subjetividad y diversos discursos de actores sociales.

También, la fotovoz destaca como una metodología de investigación participativa que, en sus orígenes, permitió otorgar poder y voz a los que generalmente no eran o son escuchados (Doval, Parrilla, Martínez y Raposo, 2017). La técnica consiste esencialmente en que los participantes utilizan alguna cámara fotográfica, registran situaciones y contextos, que a su vez generan datos; posteriormente, dichas fotografías son textualizadas para ser analizadas, lo que permite dar más valor a la voz de los participantes. Por lo tanto, la fotovoz promueve cambios sociales, participación, concientización y emancipación. La creación de imágenes expone la interacción entre las personas; por medio de éstas es posible estudiar lo social; en los últimos años ha emergido la idea de producción visual entre participantes e investigadores (Banks en Figueroa, Sciolla, Soto y Yáñez, 2018).

La fotovoz se caracteriza por retomar elementos de las metodologías de la acción participativa y promover la reflexión crítica, con el objetivo de que las personas representen aspectos positivos y negativos de su comunidad y contexto; también de impulsar una discusión de carácter crítico en grupos y generar un impacto en representantes que se encargan de elaborar políticas públicas (Wang y Burris en Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018).

De la misma manera, Arnal, Serrano y Revilla (2016) ratifican que el objetivo de esta técnica es “considerar cómo los

sujetos elaboran discurso oral, tras la presentación de imágenes fotográficas, aportando sus propias perspectivas y puntos de vista, cómo narran sus vivencias junto con las imágenes” (Arnal, Serrano y Revilla, 2016, p.74). En términos generales, esta perspectiva metodológica destaca que usar fotografías permite exhibir la realidad social desde aspectos muy particulares, y mostrarla más allá de lo verbal, así como incluir a los implicados en el tema central de estudio.

Haciendo referencia a su uso en el ámbito educativo, es una metodología que facilita la participación activa y crítica de los estudiantes y los posiciona como agentes de cambio; esto quiere decir que, además de considerarse como una estrategia visual, estimula y posibilita que comuniquen sus pensamientos. Los procesos de fotovoz “permiten conectar con vivencias y experiencias habituales o rescatar y utilizar acontecimientos inesperados (sociales, emocionales y personales)” (Doval, Parrilla, Martínez y Raposo, 2017, p.22), también da pie a tener un acercamiento dentro y fuera de la escuela. Las fotografías y el proceso que conlleva la fotovoz contribuyen a capturar momentos cotidianos, que dejan de verse tan sencillos e invisibles para convertirse en relevantes y reflexionar sobre ellos.

Las y los participantes añaden a las imágenes capturadas y recabadas una descripción del significado o el sentido que la imagen producida genera en ellos, seguidamente, el resto del equipo de la investigación se reúne para compartir las fotografías e iniciar una discusión grupal crítica, que oriente e informe a las políticas públicas que aportan respuestas ante las problemáticas identificadas (Martínez, Prado, Tapia, y Tapia, 2018).

Si bien, aunque dicha técnica facilita y permite el proceso de investigación, debe mencionarse que existe una reflexión sobre sus límites, haciendo referencia sobre la exigencia del anonimato de los participantes, del consentimiento para el uso público de las

fotografías y de informar la probable publicación; es primordial la atención y respeto para mantener los espacios de intimidad que los participantes quieren mantener velados.

Esta técnica puede ser utilizada en una variedad de ámbitos (Rabadán y Contreras en Figueroa, Sciolla, Soto y Yáñez, 2018; sin embargo, toma mayor relevancia siendo aplicada con jóvenes, así como en contextos escolares.

Las fotografías “funcionan como una suerte de ‘código’ que permite a la comunidad mostrarse a sí misma y proyectar las realidades políticas y sociales cotidianas que inciden en la vida de las personas” (Wang y Burris en Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018, p.162). Debe decirse que, a lo largo de los años, la fotovoz se ha aplicado en varios ámbitos y con diversas temáticas, en especial a grupos donde se presentan dificultades de expresión oral, tales como la violencia, personas con discapacidad, personas en situación de calle, interculturalidad, espacios rurales, educación inclusiva y el ámbito de la salud. Diversas experiencias de investigación han evidenciado la utilidad particularmente en el ámbito educativo y en contextos escolares.

La fotovoz, además de considerarse como una estrategia visual participativa, tiene la característica de invitar a las personas a producir materiales visuales que contengan diversas perspectivas que son parte del proceso de investigación (Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018). Invitar a los individuos que participarán en una investigación a tomar fotografías respecto a su experiencia y contexto en el que están inmersos, genera resultados que favorecen en cuanto a la identificación de necesidades y exponer preocupaciones sobre problemáticas que repercuten en sus condiciones de vida.

Dicho en otras palabras, este método “no confía las cámaras a especialistas, responsables del diseño de políticas públicas o fotógrafos profesionales [...] las pone en las manos de niños,

mujeres de la comunidad, trabajadores de base de la comunidad” (Wang y Burris en Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018, p.162), siendo éste un gran acierto que privilegia a la imagen para la exposición de las realidades sociales y las reflexiones al respecto, pues esta herramienta hace énfasis en la voz y visión de todo participante que asume un papel protagonista en la representación de puntos de vista; por ende, disminuye la brecha que suele existir entre un investigador y los colaboradores de una investigación.

En consonancia con lo anterior, la técnica de la fotovoz resulta ser pertinente y útil para investigadores y profesionales, dado que permite indagar en escenarios y fenómenos sociales a los que implicaría mayor dificultad llegar. Asimismo, es considerada como una herramienta con fácil acceso, considerando que puede realizarlo cualquiera que decida aprender a manejar una cámara, y no implica contar con habilidades muy desarrolladas (Martínez, Prado, Tapia y Tapia, 2018).

En síntesis, la fotovoz no reside únicamente en identificar necesidades y comunicarlas a las autoridades institucionales; es decir, esta puede resultar un papel fundamental en la interpretación crítica para replantear y transformar la comprensión de asuntos de interés común y plasmarlo en acciones directas.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Para el trabajo de campo, se invitó a colaborar a estudiantes de la Universidad de Guanajuato; la muestra fue abierta y solo se siguió una selección basada en criterios (Goetz y Lecompte, 1988); básicamente se buscó que fueran estudiantes de la UG, aquellos con los que tuviéramos contacto o fueran conocidos del equipo de trabajo, esto con la finalidad de poder comunicarnos fácilmente y que hubiera confianza al realizar las actividades que se

les solicitaran, de tal forma que se pudieran obtener datos significativos para la investigación.

Cabe mencionar que se tuvo mayor contacto con estudiantes del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG), porque el equipo de investigación de este proyecto desempeña alguna función en dicho lugar. Aun así, el contacto y la aceptación para colaborar no fue un proceso fácil y lineal; en algunos casos argumentaban no poder participar pues, por el confinamiento, sostenían que les dejaban muchos trabajos y tareas en sus instituciones y no tenían tiempo suficiente para colaborar en el estudio. El trabajo de campo y la aplicación de los instrumentos se realizaron a finales de noviembre y en el mes de diciembre de 2020, así que coincidía con el periodo en el que los estudiantes estaban en exámenes finales y terminando el semestre.

Inicialmente se comenzó a trabajar con muy pocos alumnos, y cada semana se les siguió haciendo la invitación a más para que se animaran a participar y nos apoyaran en contestar los formularios y las diversas actividades que se les solicitaban. En total se obtuvo la participación de 19 estudiantes del Departamento de Educación y 9 de otras licenciaturas e ingenierías, tales como: Derecho, Contabilidad, Hidráulica, Química, Turismo y Relaciones Industriales. Dando un total de 28 estudiantes, de los cuales 22 son mujeres y 6 son hombres.

LOS PARTICIPANTES Y EL TRABAJO DE CAMPO VIRTUAL

Para la elección de participantes, el equipo de investigación solicitó del apoyo de estudiantes de la UG con características específicas importantes, entre ellas que aceptaran participar, que tuvieran disponibilidad, se comprometieran a realizar las actividades

consideradas y, además, que estuvieran inscritos actualmente en un programa educativo de dicha institución.

Una vez que se tenía la idea de los posibles participantes, se procedió a hacerles la invitación, convenciéndolos de apoyar dicho proyecto; conforme aceptaron involucrarse se les fue compartiendo el material asignado. Para ello, se les envió un mensaje, ya fuera de texto, de audio o correo electrónico, de manera individual, en el que se les explicaba clara y brevemente acerca del proyecto y las actividades a realizar si es que aceptaban colaborar; siempre se les mencionó que sus datos eran confidenciales y sólo se utilizarían con finalidades del proyecto.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Respecto a las consideraciones éticas, estas se hacen necesarias, en nuestro caso, por las insalvables interacciones que se asumen entre investigadores y actores participantes. Lo que se busca en términos generales es evitar que la población participante sufra involuntariamente algún tipo de perjuicio (Angrosino, 2012).

Los diversos roles que se desempeñan en una determinada investigación están condicionados por la estrategia metodológica elegida (Schettini y Cortazzo, 2015). Naturalmente que en nuestro trabajo de investigación se suscriben las perspectivas que se han aprobado en variadas disciplinas. Existen diversos códigos de ética para la investigación que provienen de asociaciones profesionales que intentan establecer guías y normas para proceder correctamente en la indagación (Angrosino, 2012). Por la cercanía a la perspectiva de investigación que se asume, retomamos las consideraciones éticas de la American Anthropological Association, que sostiene fundamentalmente que “Los antropólogos deben obtener de antemano el consentimiento informado de las

personas estudiadas” (Ballesteros, 2014, p. 70). Además, se deben de dejar claro los propósitos e impactos potenciales del estudio, utilizar los resultados de manera correcta y difundirlos por los medios apropiados y oportunos (Angrosino, 2012).

Adicionalmente señalaríamos que diversos trabajos y manuales metodológicos consideran apartados con consideraciones éticas para la investigación social, coincidiendo en señalar, entre otras cosas, que la protección de las personas participantes en las investigaciones no solo se refiere a evitarles daños físicos o psicológicos, sino que también a la salvaguarda de su intimidad y confidencialidad (Angrosino, 2012). Y entre los procedimientos para lograr lo anterior, tradicionalmente se hace uso de códigos, claves o seudónimos para evitar su identificación, en especial cuando se recurre a su discurso o las descripciones de las notas de campo, por ejemplo. Cualquier informe o publicación sigue estos procedimientos y fue el adoptado en esta investigación.

Puesto que nuestro trabajo se inscribe en gran medida en las herramientas metodológicas que la investigación antropológica ha inspirado, nuestra perspectiva ética respecto a la investigación tiene como procedimiento principal una carta de consentimiento informado que, al mismo tiempo, está tomada del Comité Institucional de Bioética en la Investigación de la Universidad de Guanajuato (CIBIUG, 2021). Además de dicho instrumento, la misma Asociación Americana de Antropología menciona que se debe informar a las personas sobre cuáles son los objetivos de la investigación, cómo se piensa hacer y cuál es el papel o el rol del investigador en el proceso. Se trata pues, de asumir la mayor transparencia posible con los actores participantes, ya que “ocultar información va totalmente en contra de la ética antropológica” (Ballesteros, 2014, p. 70).

A partir de las consideraciones anteriores, en esta investigación a todos los participantes que fueron consultados se les dio

toda la información referente al proyecto; la misma está expresada en la carta de consentimiento informado de la cual cada uno de los participantes se quedó con una copia; en ella se expone lo referente al proyecto y se deja abierta la comunicación con el investigador responsable, para que en cualquier momento los participantes puedan solicitar información, o bien decidan dejar de participar en el momento que lo deseen (Álvarez y Jurgenson, 2003). Al mismo tiempo se siguen los procedimientos ya expuestos para la confidencialidad (Álvarez y Jurgenson, 2003), es decir, salvaguarda su intimidad pues nunca se usan sus nombres y la información recabada queda codificada y es del uso exclusivo para la investigación.

SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Una vez que el participante firmaba la carta de consentimiento, se le enviaba un formulario para que lo llenara con sus datos básicos, el cual contenía datos que permitían conocer a los actores y de manera general el contexto en el que se desenvuelven, por ejemplo, el programa educativo al que pertenecen, el semestre que cursan, su composición familiar, su estado civil, su ocupación, edad, lugar de origen y de residencia, entre otros. De igual forma, se le compartió a cada uno, los documentos con las actividades correspondientes, especificándoles las fechas de entrega, según lo que se les solicitara.

En cambio, cuando la respuesta era negativa, aun así, se le agradecía al estudiante por haber brindado un poco de su tiempo en leer y/o escuchar la invitación de participación; lo mencionado se llevó a cabo a través de las redes sociales como WhatsApp, Messenger y Correo Institucional UG.

El procedimiento mencionado se efectuó tanto con participantes para el pilotaje, como con los estudiantes con los ins-

trumentos ya modificados; es decir, primero se trabajó con tres o cuatro estudiantes para aplicarles los instrumentos construidos por el equipo de investigación. En general, fue fácil contactar a los jóvenes para el pilotaje; se cumplieron las actividades asignadas, pero al analizar los datos nos percatamos que aún necesitábamos obtener más información, así que se optó por agregar subtemas a cada categoría del instrumento de la actividad uno, titulada “Un día en confinamiento”, para que los participantes pudieran explayarse al llenar cada apartado y esto nos permitiera conocer más del tema, a partir de la información proporcionada.

Tabla 6. Descripción de los instrumentos de investigación.

Nombre del instrumento	Descripción del instrumento	Participantes por cada instrumento
Instrumento 1 Formulario: Datos Básicos del Participante	En este documento se le solicitó al participante que proporcionara algunos datos básicos como su sexo, edad, estado civil, campus, división y sede en la que estudia; además de la escolaridad y ocupación de los integrantes de su familia (padres y hermanos), se les preguntó sobre la accesibilidad que tenían a aparatos y servicios tecnológicos. Lo anterior, con la finalidad de tener una idea de su entorno, de las posibilidades de conexión y el contexto socioeconómico.	28 estudiantes de nivel superior: 22 mujeres y 6 hombres.

<p>Instrumento 2</p> <p>Actividad 1- “Un día en confinamiento” (Narración a manera de diario de las actividades del día.)</p>	<p>Se les pidió a los estudiantes que narraran a grandes rasgos las actividades que realizaban en al menos tres días por semana, durante aproximadamente un mes en confinamiento, especificando las acciones y contacto que tuvieron con las personas que les rodeaban, además del uso habitual de las TICs para la continuidad de sus actividades académicas y personales. Se les proporcionó un documento base para que su descripción fuera un poco más amplia. La finalidad de esta actividad era acceder a los procesos de la persona, posibilitándole la reflexión, definirse a sí mismos y estructurar lo vivido en su día a día, durante el confinamiento.</p>	
<p>Instrumento 3</p> <p>Actividad 2: Fotovoz</p>	<p>Se les pidió a los participantes que tomaran una fotografía 3 veces por semana, durante aproximadamente un mes, y que describieran, de manera reflexiva (no se les dio extensión), el por qué eligieron o tomaron dichas imágenes, que representaba lo más significativo de su día en confinamiento. La finalidad de esta actividad era analizar los procesos subjetivos de la persona, posibilitándole la reflexión de sus actividades en las que influyó, positiva o negativamente, el confinamiento.</p>	

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

En cambio, con el instrumento de la actividad 2 con la técnica de Fotovoz como estrategia para recolectar datos, ésta consistía en describir alguna fotografía tomada por el estudiante, misma que debería de ser representativa para el sujeto, describiendo su día y las actividades que realizó, entre otras características. Cabe mencionar que se siguió trabajando con ese instrumento, pues permitió cumplir con el objetivo antes mencionado.

Se establecieron los días de aplicación de los mismos; una vez que se empezaron a aplicar, frecuentemente se les recordaba a los participantes las fechas establecidas para el trabajo y aplicación, por si se llegaba a presentar alguna duda durante el proceso, pudieran solicitar apoyo al equipo de investigación. Cabe mencionar que todos los participantes tenían el número y correo electrónico de los responsables de la investigación, para que existiera una comunicación eficaz y de esta forma atender sus dudas o inquietudes, respondiendo sus mensajes a la brevedad.

Los jóvenes participantes siempre fueron comprometidos y cumplidos al elaborar las actividades solicitadas; sin embargo, con algunos de ellos se presentaron inconvenientes al entregar actividades en las fechas establecidas, debido a la carga excesiva de trabajos escolares, familiares o personales. Lo cual era en sí mismo un dato para nosotros. Aun así, cumplían y las enviaban posteriormente; era comprensible esta situación de los estudiantes pues estaban en temporada de exámenes finales y tenían más actividades de las acostumbradas. Se dieron muy pocos casos en los que no se tenía mucho contacto con la persona, debido a que se encontraba ausente por cuestiones familiares, pero de igual forma sí enviaban las actividades solicitadas.

SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

Para poder sistematizar, analizar e interpretar los datos obtenidos, lo que se hizo de entrada fue que, conforme los actores contestaban los instrumentos, la información se organizaba mediante carpetas, de tal manera que estuvieran siempre a disposición del grupo del proyecto de investigación.

Una vez que se trabajaron o aplicaron los instrumentos durante las semanas correspondientes a cada actor involucrado, las carpetas con datos y actividades de cada uno se compartieron con el equipo de investigación; esta acción se efectuó mediante un grupo en la plataforma de Teams, al que sólo los encargados del proyecto tenían acceso.

Para conocer a la población con la que se trabajó, sus datos básicos, la institución en la que se forma académicamente cada uno, datos de familia, servicios y aparatos tecnológicos con los que contaban, o algunas otras características, se realizó un formulario de Google, en el que se pasaron las respuestas obtenidas y se crearon gráficas para poder clasificar la información obtenida de los involucrados. Se utilizaron gráficas de barra y de pastel en donde se encuentran los datos agrupados de los participantes en general, y se procedió a describirlos haciendo una relación entre las gráficas y el contenido o datos obtenidos de la investigación.

En cambio, para la actividad 1, titulada “Un día en confinamiento”, dado que se les había pedido a los estudiantes que describieran a manera de diario sus actividades del día a día en pandemia, proporcionándoles un documento base, fue relativamente más fácil clasificar y hacer el análisis de los datos obtenidos con este instrumento. Para la clasificación, se procedió a organizarlos por carpetas, una para cada actor involucrado con la finalidad de identificar la actividad proporcionada por los ac-

tores, ya que algunas eran consecutivas o se relacionaban con la descripción semanal anterior. Posteriormente se hizo una revisión de cada una de ellas agrupando los datos más relevantes, los que coincidían o se relacionaban con otros estudiantes para poder clasificar sus respuestas a través de categorías como: los impactos del COVID-19 en sus actividades académicas, familiares y personales; el uso y acceso a las TICs; la salud y el cuidado de su persona; el proceso de adaptación a la virtualidad; lo que tuvieron que hacer para continuar con sus actividades cotidianas, entre otras.

Y, por último, para la actividad 2: “Fotovoz”, se hizo algo similar a la anterior, pues conforme se iban obteniendo las imágenes y sus descripciones del por qué era significativa cada fotografía, se agruparon por carpetas de cada actor, en el grupo de Teams antes mencionado. Para la clasificación de los datos obtenidos, se hizo una revisión general de los mismos y esto llevó a que se crearan nueve categorías en las que se agruparon las fotos de los participantes, según correspondieran sus descripciones. Dichas categorías son: 1) El antes de la pandemia: la añoranza por lo que se hacía 2) El anhelo de la sociabilidad y flexibilidad 3) El confinamiento en familia 4) Las salidas (a veces simbólicas) del confinamiento 5) La saturación de lo escolar en línea 6) La inversión en equipo y espacios 7) Las afectaciones en la salud física y emocional 8) Los distintos roles y actividades en el hogar. y 9) Los problemas de equipo y conectividad. En cada una de las categorías se creó una descripción general de la misma y se agruparon las fotografías con su respectiva descripción, según correspondieran.

La información obtenida en esta última actividad de Fotovoz fue difundida a través de un grupo de Facebook; asegurando la identidad de los participantes, se les asignó un código y sus imágenes fueron difuminadas, evitando que se reconocieran los

actores pero que no se perdiera la esencia de la imagen y descripción que habían proporcionado.

En sí, se hizo una exposición virtual, dando a conocer los datos antes mencionados, clasificados en las nueve categorías descritas con anterioridad. La finalidad del grupo “Exposición Virtual de Fotovoz: Jóvenes, Educación y Pandemia”, fue la de compartir las experiencias de estos jóvenes para contribuir a socializar el conocimiento y sensibilizar sobre lo vivido y, también, para que otros sectores de la población quizá se vieran reflejados en alguna de las imágenes y descripciones que han aportado los participantes. Dicho grupo de la exposición virtual quedó disponible en la red social Facebook³.

³ El grupo de Facebook “Exposición Virtual de Fotovoz: Jóvenes, Educación y Pandemia”, fue uno de los productos del Verano de la Ciencia 2021 de la Universidad de Guanajuato. Fue creado por los autores de este libro. En el mismo pueden verse todas las fotos y expresiones de las y los jóvenes participantes, muchas de las cuales, por coherencia temática, no se presentan en este libro. Se puede acceder en el siguiente enlace: <https://www.facebook.com/groups/347235393583964>

CAPÍTULO 5

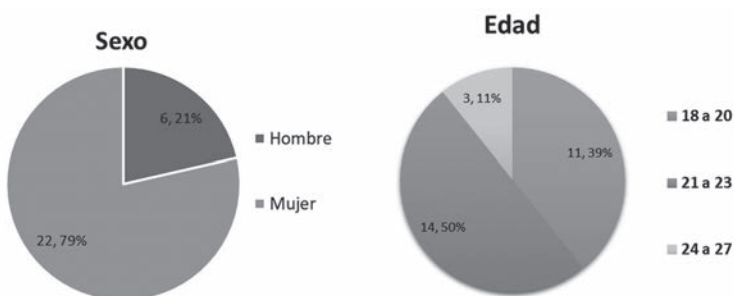
LOS JÓVENES ESTUDIANTES EN PANDEMIA, UNA CARACTERIZACIÓN GENERAL

La primera parte de la información recabada con las y los jóvenes nos muestra los datos básicos que contribuyen a su caracterización y, al mismo tiempo, nos aportan información sobre la cuestión de conectividad y de las posibilidades que tuvieron de continuar sus estudios de forma virtual.

En la figura 2, vemos el sexo y edad de los participantes; interesa en particular la edad, pues nos permite señalar la importancia del elemento de la sociabilidad, que en esa etapa de la vida y en el ámbito escolar concreto, contribuye a comprender la escuela como espacio de vida juvenil (Weiss, 2012; 2015).

En esta investigación se obtuvo la participación de 22 mujeres (78.6%) y de 6 hombres (21.4%). Podemos ver que, si bien la edad escolar normativa o edad típica para cursar el nivel superior es de los 18 a 22 años, aquí no se refleja del todo esa característica, pues aproximadamente el 10.7% o un poco más supera el promedio de edad mencionado. El dato es importante pues se puede hablar de varias experiencias y factores que han influido en que los alumnos suspendieran sus estudios por algún tiempo, entre otros, la falta de recursos económicos, la reprobación, las situaciones personales o familiares, de salud, o bien, porque la licenciatura a la que se habían inscrito no fue de su agrado,

Figura 2. Sexo y edad de los participantes.



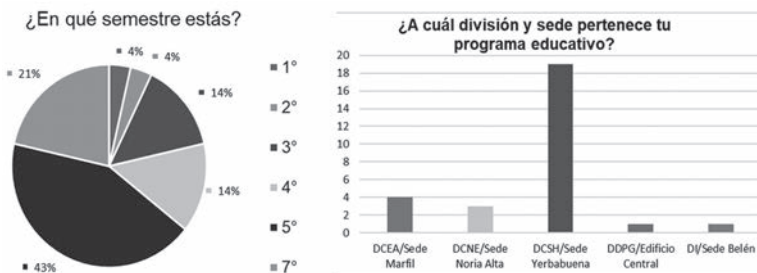
Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

se cambiaron y tuvieron que comenzar en ese nivel, entre otras variables que, en conjunto, ya mostraban una cierta amenaza, como lo vimos en la construcción social del riesgo (Mejoredu, 2021). Sabemos que la población participante se conforma de alumnos de varios programas educativos, tales como la licenciatura en Educación, Derecho, Contabilidad, Ingeniería Hidráulica, Química, Relaciones Industriales, Turismo y Sistemas de Información Administrativa; pero cada programa educativo cuenta con características específicas, entre ellas la ubicación.

En la figura 3, podemos ver que el mayor número de estudiantes se encontraba cursando el quinto semestre de su programa educativo. Aunque las licenciaturas e ingenierías antes mencionadas se encuentran en el campus Guanajuato, cada una tiene características diferentes, empezando porque pertenecen a alguna división y sede en la misma ciudad.

La mayoría de los jóvenes habían pasado al menos un año de sus estudios de forma presencial y, a la fecha en la que se recopiló la información, estaban por llegar a un año de trabajo en línea, así, también eso marca una diferencia, pues ya había una

Figura 3. Semestre, división y sede donde estudian los participantes.



Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

integración entre estos jóvenes y la adaptación y relación con sus pares era algo que ya estaba presente. Desde la perspectiva de Weiss (2012), diríamos que había elementos de la sociabilidad que de alguna manera servían como soporte, pues ésta no solo es compañerismo y amistad, sino también, al darse en lo escolar, impacta en el apoyo académico. Situación muy distinta a quienes iniciaron su formación universitaria en condiciones de pandemia y de forma virtual, lo cual consideramos es un tema importante de indagación.

Por otra parte, la caracterización de los jóvenes igual pasa por saber de sus condiciones sociales, conocer aquello que condiciona un rol o el papel de una persona en la sociedad o grupo primario (familia), derivado del matrimonio o parentesco y construido mediante diversas cualidades, derechos y obligaciones, es decir, el estado civil. Se les preguntó a los estudiantes en qué situación se encontraban, derivándose dos aspectos más de esta interrogante, pues era importante conocer si, además de los estudios, tenían otra responsabilidad, ya fuera que tuvieran hijos y/o trabajaran.

Figura 4. Estado civil y empleo de los participantes.



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

Como podemos ver en la figura 4, la mayoría de los participantes (92.9%) son solteros; este dato nos ayuda a determinar que estos viven en la casa de sus padres, son hijos de familia y de alguna manera han tenido la protección y apoyo de ellos durante esta etapa e incluso de sus hermanos. También, en algunos casos se puede inferir que han asumido más responsabilidades de las acostumbradas. Mientras que un porcentaje importante, el 7.1%, está viviendo en unión libre, puede significar que actualmente se estén enfrentado a diversas situaciones, entre ellas a problemáticas de convivencia y económicas, nuevas responsabilidades tanto académicas como en el hogar y en especial si tienen hijos. Todo esto en conjunto forma parte de los factores estresantes de los que hablan Barraza (2020) y Lozano (2020), que se han presentado o se pueden presentar durante la pandemia, pues al estar mayormente en el hogar ya no sólo es la cuestión académica la que influye en sus perspectivas.

Pero lo anterior también puede pasar con los estudiantes que son solteros; por mucho apoyo que tengan de alguno o de ambos padres, pueden generar conflictos en la familia si no hay las condiciones para convivir y cumplir con sus responsabilidades.

Asimismo, nos podemos percatar de que la mayoría de los participantes (92.9%) no trabaja, solo se dedica a sus estudios;

con esto volvemos a afirmar que también tienen apoyo de su familia y que dependen de la economía de sus padres. Y aquella minoría que sí labora, puede que lo haga por diversas situaciones que los han orillado a trabajar durante esta etapa, entre ellas continuar con sus estudios, mantener a su familia, entre otras.

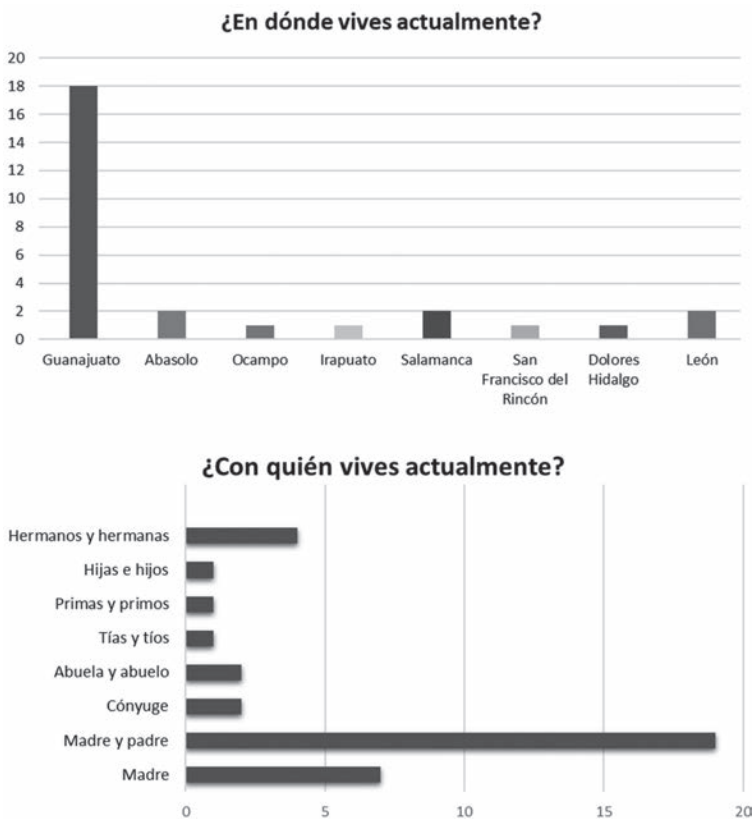
COMPOSICIÓN FAMILIAR Y LUGAR DE RESIDENCIA

Nos interesaba conocer sobre el lugar de residencia de los jóvenes; en este caso es importante, pues la capital del estado es donde se encuentra el principal Campus de la Universidad, y la mayoría de los estudiantes vienen del resto de los municipios y viven durante la semana en la ciudad donde se encuentra su carrera. Así, esta suerte de alejamiento o distancia de la familia les permite conocer y adoptar tradiciones, costumbres, nuevas formas de pensar, culturas, y diversas influencias que contribuyen en la conformación de su identidad.

En la figura 5, se presentan dichos datos y se da cuenta que entre las características de estos jóvenes está el que, en la Universidad de Guanajuato, y en particular en el Campus Guanajuato, hay una proporción importante de estudiantes que son de otros municipios e incluso de otros estados, y que se mudan a la ciudad para tener mejores oportunidades y en general acceder a estudios superiores.

Los programas educativos que cursan los participantes se ofrecen en el Campus Guanajuato, y la mayoría de los estudiantes viajaban o vivían en dicha ciudad, pero debido al confinamiento la mayoría regresaron a vivir de tiempo completo a sus lugares de origen. Esto ha generado algunas ventajas y problemáticas para los jóvenes; entre éstas, prevalecen las del ámbito económico, tanto para la familia del estudiante como para la di-

Figura 5. Lugar de residencia y composición del hogar de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

námica económica en la capital, pues los participantes que regresaron a su lugar de origen se ahorran algunos gastos, entre ellos el transporte, la comida, la renta, materiales de clase, entre otras.

Por otro lado, el confinamiento también repercutió en el aspecto de la sociabilidad en la escuela, concebida como un es-

pacio de vida juvenil (Weiss, 2012; 2012b), pero también fuera de ésta, pues no tuvieron contacto con sus compañeros, amigos o conocidos del lugar donde estudian, por ello ha sido claro que se dio un giro en sus vidas y relaciones sociales. Y, por último, se muestra que la mayoría de los jóvenes consultados (el 71.42%) viven con ambos padres, pero algo que destaca es que el resto sólo viven con su madre, abuelos o bien otros familiares. Por ello es por lo que se puede decir que su núcleo familiar es más diverso de lo que podría pensarse, y esa diversidad también impacta en sus condiciones educativas y forma parte de las condiciones de vulnerabilidad con relación a lo educativo; se convierten pues en factores de riesgo (Mejoredu, 2021).

Otros datos de la caracterización que nos ayudan a entender mejor las condiciones bajo las cuales han mantenido su continuidad educativa en línea, es la de la composición familiar amplia; así, vemos que todos comparten el hogar con hermanas y hermanos. La mayoría de los participantes son de familia pequeña; los estudiantes relataron el número de hermanas y hermanos que tenían: la mayoría de la población consultada (67.9%) tiene hermanos; el 47.4% tiene sólo un hermano, mientras el resto tiene entre 2 y 4, y el 71.4% tiene hermanas, predominando una por familia de la mitad de los estudiantes, mientras la otra mitad, tiene entre 2 y 4 hermanas, cada una con una ocupación, ya sea empleo o formación académica.

Los datos también nos muestran que parte de los participantes son los primeros de la familia y de los hermanos en cursar el nivel superior, y que el promedio de escolaridad de los padres y madres es de educación básica. En la tabla 7, podemos apreciar los datos que hemos agregado referentes a la edad, estudios y ocupación de padres y hermanos de los participantes.

Tabla 7. Edad, estudios máximos y ocupación de los padres y hermanos de los participantes⁴.

Participante	Edad, grado máximo de estudios y ocupación de los papás	Edad, grado máximo de estudio y ocupación de los hermanos.
ALUGTI01	Madre: 40 años, primaria incompleta y es ama de casa Padre: 41 años, preescolar y es albañil	Hermano 1: 20 años, preparatoria y es seminarista. Hermano 2: 14 años, secundaria y es estudiante. Hermano 3: 10 años, primaria y es estudiante. Hermana 1: 9 años, primaria y es estudiante.
ALUGTI02	Madre: 51 años, bachillerato y es ama de casa. Padre: 55 años, secundaria y es guardia de seguridad.	Hermano 1: 25 años, primaria y es trailerero. Hermano 2: 18 años, secundaria y es trailerero. Hermana 1: 28 años, carrera técnica y es docente en una preparatoria.
ALUGTI03	Madre: 56 años, primaria y es comerciante. Padre: 60 años, primaria y es albañil.	Hermano 1: 39 años, secundaria y es albañil. Hermano 2: 34 años, secundaria y es minero.

⁴ Se agregan solo algunos casos para ejemplificar los perfiles de los que hablamos.

<p>ALUGTI04</p>	<p>Madre: 57 años, secundaria y es ama de casa. Padre: 60 años, primaria y se dedica al comercio.</p>	<p>Hermano 1: 22 años, terminó la prepa y es estudiante de universidad. Hermana 1: 27 años, terminó la prepa y trabaja en una tienda de ropa. Hermana 2: 25 años, universidad concluida y es desempleada. Hermana 3: 23 años, terminó la prepa y presentará en la universidad, pero ahorita trabaja en un restaurante. Hermana 4: 19 años, terminó la prepa y trabaja en una dulcería.</p>
<p>ALUGTI05</p>	<p>Madre: 44 años, carrera técnica y se dedica al hogar. Padre: 48 años, carrera técnica y es empleado de gobierno.</p>	<p>Hermano 1: 24 años, licenciatura y es enfermero. Hermana 1: 10 años, primaria y es estudiante. Hermana 2: 12 años, secundaria y es estudiante.</p>
<p>ALUGTI06</p>	<p>Madre: 40 años, secundaria y es empleada de una maquiladora textil. Padre: 42 años, secundaria y es obrero.</p>	<p>Hermano 1: 13 años, terminó la primaria y es estudiante de secundaria. Hermano 2: 2 años, no estudia y tampoco tiene ocupaciones.</p>

ALUGTI07	<p>Madre: 44 años, primaria y es ama de casa.</p> <p>Padre: 47 años, secundaria y trabaja en una fábrica de autopartes.</p>	<p>Hermano 1: 21 años, terminó la preparatoria técnica y es enfermero, actualmente trabaja en una agencia de enfermeros y estudia licenciatura en enfermería.</p> <p>Hermana 1: 16 años, terminó la secundaria y es estudiante de preparatoria.</p> <p>Hermana 2: 6 años, terminó el preescolar y actualmente cursa el 3er grado de primaria, es estudiante.</p>
ALUGTI08	<p>Madre: 54 años, primaria y tiene un negocio de comida.</p> <p>Padre: 51 años, secundaria y le ayuda a mi mamá en el negocio.</p>	<p>Hermana 1: 22 años, preparatoria y trabaja en un centro comercial.</p> <p>Hermana 2: 15 años, terminó la secundaria y está estudiando la preparatoria abierta.</p>
ALUGTI09	<p>Madre: 49 años, secundaria y es secretaria.</p> <p>Padre: 50 años, preparatoria y trabaja en un taller mecánico.</p>	<p>Hermano 1: 28 años, preparatoria y trabaja de vigilante en Liverpool.</p> <p>Hermana 1: 16 años, secundaria y está por entrar al bachillerato.</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Se les solicitó que brindaran esta información con la finalidad de poder identificar las oportunidades académicas y laborales que se les han presentado a los integrantes de la familia. Asimismo, estos datos nos permiten analizar el contexto de cada actor participante, en particular porque, a partir de la pandemia, algunos estudios muestran que fue más evidente la exclusión y la pobreza (Reimers, 2021).

En las respuestas obtenidas se puede identificar que la mayoría de los jóvenes tienen hermanos que estudian la secundaria y preparatoria, algunos pueden que ya cuenten con una licenciatura, pero es la minoría; en otros casos esto obedece a las edades, pues la mayoría de los hermanos de los participantes tienen una edad menor a ellos. Esa minoría que tienen hermanos mayores hasta cierto punto ha representado una ventaja, debido a que les pueden ayudar a los actores involucrados en la elaboración o explicación de sus tareas, operando esto como un factor que atempera la vulnerabilidad social y educativa, y que se puede volver problemática cuando los hermanos son menores, pues en ocasiones tienen que colaborar con actividades de apoyo a sus hermanos pequeños, implicándoles responsabilidades adicionales a las ya existentes. Esto como puede verse son predisposiciones sociales (Mejoredu, 2021) que pueden jugar ese doble rol.

Esto de alguna forma impacta en la educación de los participantes, pues, sea cual sea su lugar, deben asumir un rol familiar, y si lo vemos desde el aspecto de la disponibilidad tecnológica, resulta contraproducente ya que, como veremos en los datos cualitativos, pueden tener un mismo equipo de conexión a clases para todos los integrantes de la familia o, por ser varios los integrantes de ésta, el servicio de internet se vuelve más lento al ser usado por varios de los miembros del hogar.

Existen muchos factores y circunstancias en las que se pueden ver afectados por la forma en que se relacionan los hermanos o hermanas, incluso eso puede que afecte la economía de los padres, pues como también se ve en la tabla 7 antes mencionada, varios de los padres tienen una preparación académica menor a la de sus hijos, y esto de igual modo repercute en lo económico y la disponibilidad tecnológica. En lo económico los hijos e incluso algunos padres de familia, requieren material o dispositivos para sus clases, y esto se agrava aún más cuando al-

gún miembro se ha quedado sin empleo por la situación actual. Es decir, ha quedado claro que tuvieron que modificar rutinas y reorganizarse al interior de las familias (Rosario, González, Cruz, y Rodríguez, 2020).

RECURSOS NECESARIOS PARA CONTINUAR CON LAS CLASES A DISTANCIA

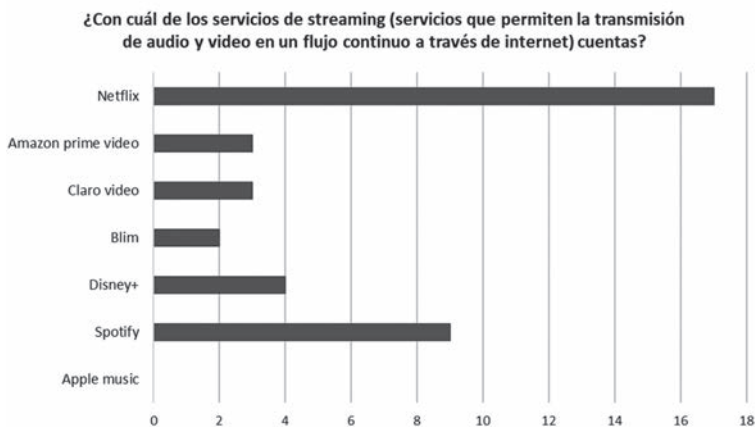
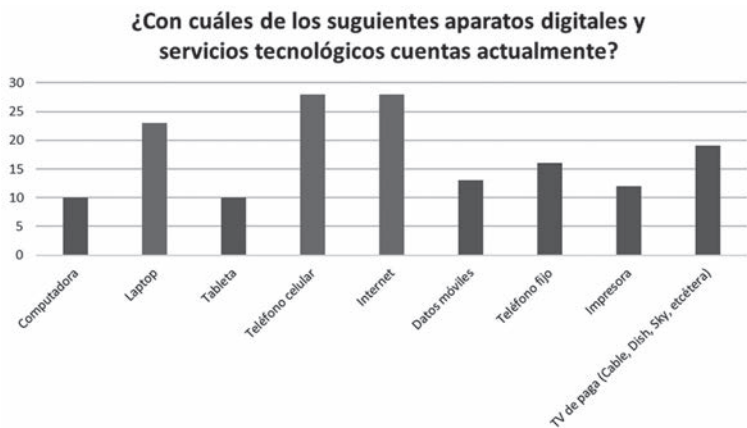
Los estudiantes se enfrentaron a diversos retos y problemáticas que originó el confinamiento, pues al continuar con sus clases de manera virtual tuvieron que adaptarse, crear nuevas rutinas, adquirir equipos tecnológicos y afrontar la enorme brecha digital que existe en el país. Este proceso también puede comprenderse desde lo que en los análisis de la sociología de la educación clásica se concibió como acomodación; es decir, pese a las críticas, los estudiantes terminan por identificarse instrumentalmente con la escuela, movidos por pautas y fines propios (Fernández, 1989).

Pese a esas circunstancias, los participantes de esta investigación contaban en general con el material necesario para continuar formándose académicamente. Esto lo podemos visualizar en la Figura 6, en la que se presenta una gráfica con los diversos aparatos digitales y medios o servicios tecnológicos con los que cuentan (figura 6).

Según los datos obtenidos, todos los estudiantes, sin excepción, tienen un dispositivo móvil y servicio de internet; seguido del 78.6% que cuenta con una laptop. Es decir, todos los estudiantes contaban al menos con los elementos básicos que les permitieron continuar con su educación a distancia a través de plataformas digitales.

Ahora bien, aunque tengan las herramientas necesarias, en muchas de las ocasiones les resultó complicado estar desde el celular tomando clases o leyendo textos; además de las desventajas

Figura 6. Aparatos digitales, servicios tecnológicos y de entretenimiento que tienen los participantes.



Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

y problemáticas para la salud que esto puede ocasionar, es habitual que la conectividad sea escasa debido al uso que le dan los integrantes de la familia pues, como hemos dicho, al estar varios integrantes en el hogar, la señal de internet se vuelve menos eficiente.

Asimismo, se destaca que la mayoría cuenta con un servicio de entretenimiento *streaming*; estos servicios permiten la transmisión de audio y video a través de internet, como lo es Netflix, Claro Video, Disney +, Amazon Prime, entre otros, que pueden ser un gran distractor al momento de tener que cumplir con alguna responsabilidad académica o del hogar, porque de hecho forman parte del entretenimiento y la comunicación con los otros (Velázquez, 2020), y nos habla al mismo tiempo de la disponibilidad tecnológica a la que tienen acceso.

Como vimos en este capítulo, la mayoría de los jóvenes contó con lo básico para la continuidad educativa a distancia; sin embargo, eso no parece haber sido suficiente para que su desempeño y bienestar hayan permanecido estables en estas condiciones de pandemia, como lo veremos en los capítulos siguientes. Adicionalmente hay características sociales y familiares que igualmente operaron como condicionantes que pusieron en riesgo su permanencia escolar. Pese a todo, no fue, al menos con este sector de la población, lo tecnológico el elemento crucial que les afectó para su continuidad educativa durante el confinamiento; los factores claves se encuentran entonces en la mirada más cualitativa que asumimos en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 6

ADAPTACIONES, APRENDIZAJES Y SOCIABILIDAD EN PANDEMIA

LA DESESTABILIZACIÓN INICIAL Y REAPRENDER LAS TECNOLOGÍAS

Cuando hablamos de un proceso de adaptación a la dinámica escolar virtual, entre otras cosas, de lo que se pretende dar cuenta es del rompimiento de la cotidianeidad, de la disrupción que es una de las condiciones de los desastres (Espinosa, 2021); es decir, que de un día para otro se modificó la vida de los estudiantes, en todos los sentidos. Y en nuestro caso de interés en la cuestión educativa; por tal razón, dar cuenta de la adaptación requiere también hablar de procesos de acomodación y de identificación instrumental con la escuela (Fernández, 1989). Y a partir de la pandemia implica hacer un repaso de cómo se vivió esa ruptura de lo habitual en lo escolar y, como queremos señalar, en el uso de las tecnologías para una cuestión eminentemente educativa, no para lo que habitualmente era: para su uso social, de diversión o distracción. La adaptación pues, como respuesta clara ante la incertidumbre (Espinosa, 2021), pasó por distintas facetas como vemos a partir del propio discurso de los jóvenes estudiantes.

Personalmente para mí, al principio me costó mucho, primero, el tener que asimilar lo que estaba pasando, y segundo, a las

clases virtuales, y lo que ello implicaba, es decir, que tuve que aprender a manejar ciertas aplicaciones y plataformas e interactuar con ellas. (ALUG08)

Si bien los estudiantes universitarios ya estaban habituados al uso de las tecnologías y de gran parte de las redes sociodigitales por donde han transcurrido las clases virtuales, el uso que se les daba no había estado encaminado hacia una función educativa, por lo que se requería de lo que consideramos como una adaptación del uso de las redes y aplicaciones hacia una actividad escolar. Tuvieron pues que adaptarse y reinventarse, como lo han mostrado también otros trabajos realizados en la pandemia (Bonfill, Fonso, Pavón, Quintana y Sarda, 2020)

Pero también ha implicado una saturación de lo *online*, pues, durante las clases presenciales, el uso de las tecnologías y de sus redes sociodigitales eran, de alguna forma, una suerte de escape o de distracción y acceso temporal a otro tipo de sociabilidad y contacto. Sin embargo, en la etapa de confinamiento la conectividad permanente también ha sido algo de lo que han necesitado alejarse o desconectarse:

Este confinamiento me ha dejado un mal sabor de boca respecto a las redes sociales y al estar continuamente cerca de una computadora, por lo que ahora que estoy de vacaciones he tratado de mantenerme lo más alejada posible de ellos (ALUG02).

LA RUTINA PRESENCIAL EN LO VIRTUAL

Del mismo modo, la adaptación estuvo relacionada no solo con lo digital y las distintas plataformas, sino con el trabajo escolar y pedagógico virtual, que requiere de lógicas distintas a lo pre-

sencial, como lo sostuvieron algunos estudios previos (Rosabal y Solís, 2020). Por ejemplo, una de las adaptaciones fue sobre este punto, el trabajo académico virtual:

Al inicio del semestre las actividades escolares como el conectarse a clase, las múltiples lecturas de un día a otro en las distintas materias y de ellas hacer reportes de lectura de 2 a 3 cuartillas, me hacían la vida un tanto difícil, para ser honesta el primer mes me costó mucho trabajo adaptarme a la forma en que se llevaban a cabo (ALUG24).

Así, lo que varios estudiantes experimentaron fue una rutina caracterizada por actividades escolares continuas, en las que habría que estar frente a la computadora o un celular sin suficiente tiempo entre clases y, en particular, sin la variación o diversificación de las acciones educativas. Es decir, todo parecía mediado por las tecnologías, y eso requería también de nuevas habilidades, y lo que se observa es que, tratándose de este tipo de conocimientos necesarios, estamos en una etapa de aprendizaje como ha sostenido Casanova (2020).

Este punto ha sido una constante en lo señalado por los estudiantes: la adaptación al uso educativo de diversas aplicaciones, algunas que no conocían y otras a las que se les tuvo que incorporar una utilidad educativa. Pero también, tuvieron que ir aprendiendo que la dinámica y la forma de trabajo, en modo virtual o a distancia, requería de una exigencia distinta y una carga que, en lo presencial, podía mantener, pero que bajo estas nuevas condiciones esto lo empezaron a repensar.

Por la cantidad de materias que di de alta, el semestre sí me resultó muy pesado, la gran mayoría del tiempo me la pasé sentada frente a la computadora, tratando de cumplir satisfactoriamente

con todas las actividades y tareas, asistiendo virtualmente a clases (ALUG15).

La adaptación implicó, entonces, además de dificultades para comprender los nuevos procesos que se desarrollaban, que la forma en que se trabajaba de manera presencial respecto a la virtual, les implicaba desarrollar justamente un nuevo tipo de actividades y habilidades en tanto estudiantes (Miguel en Medina, 2020). La cuestión que resulta interesante e importante por sus implicaciones pedagógicas, es mostrar lo que se hacía en la modalidad de trabajo presencial, que no parece haber preparado para el trabajo virtual de los estudiantes, pero tampoco a los docentes (Mejoredu, 2021).

Una cierta confirmación de lo anterior es que, precisamente quienes resaltan haber tenido una buena experiencia al respecto de las clases o haber aprendido y haberlas disfrutado, o mostrado una mejor adaptación, son quienes tuvieron estas prácticas variadas o diversificadas.

Ya conforme pasó el tiempo empecé a tomarle gusto a algunas materias, esto gracias a que maestros las hacían más dinámicas (como bailar, ver películas, investigar sobre un tema de interés) para salir de la rutina de solo estar discutiendo de qué trataban las lecturas (ALUG06).

Puedo concluir con que, ya pasado el tiempo de adaptación, y con los convenientes cambios de la estructura del plan de trabajo de los maestros, hicieron más amenas las clases, y sí tuve un aprendizaje real/significativo que era donde radicaba mi incertidumbre o preocupación (ALUG14).

La diferencia, como puede verse, pasa por los cambios y adaptaciones que algunos profesores hicieron, en este caso, al in-

corporar elementos dinámicos que se salían de la lógica tradicional comentada por los mismos estudiantes y, en particular, que los sacaba de la rutina escolar y de su contexto en general. Este tipo de respuestas educativas que algunos docentes realizaron, pueden ser uno de los muchos ejemplos que a nivel concreto lograron no solo mantener la continuidad educativa, sino hacerlo en los mejores términos para los estudiantes, particularmente en la cuestión de los aprendizajes, que es un elemento que preocupaba en primer lugar precisamente a los jóvenes. A diferencia de otros puntos de nuestro análisis y casi en contrasentido del sentir general del estudiantado, los pocos señalamientos de que se lograron los aprendizajes se presentan o tienen como antecedente un ajuste en el programa o en la incorporación de diversas dinámicas, flexibilidad y adaptación como algunos estudios recomendaron (Hernández, Torres y Camargo, 2020); así fue que se superó la lógica convencional de una clase como sólo leer y discutir un texto.

LAS PROBLEMÁTICAS DE LA MODALIDAD EDUCATIVA VIRTUAL

Fueron varias las problemáticas que los estudiantes universitarios presentaron para la continuidad educativa y, también, diversos los impactos que se desencadenaron a partir de dichas problemáticas, propiciadas por una modalidad educativa virtual.

Tabla 8. Problemáticas educativas y sus impactos.

Problemáticas	Impactos
<p>“Al inicio existieron muchas dificultades por cuestión de conexión o de espacios.” (ALUG04).</p>	<p>“Me resultaba agotador y estresante el tener que estar sentada todo el día haciendo tareas, tuve molestias en mis ojos por la luz de la computadora o el celular.” (ALUG11).</p>
<p>“En mi caso, empecé a batallar con la tecnología, puesto que lo que sabía era muy básico como elaborar las tareas en Word y power point, comencé a aprender a manejar las herramientas tecnológicas que tenía en mi casa.” (ALUG12)</p>	<p>“Inclusive llegué a necesitar más [equipo] para tener la mayor comodidad al trabajar tanto en vivo en mis clases como para mis tareas, tal es el caso de que me compraron un Ipad y una silla para estar mejor.” (ALUG23).</p>
<p>“En general, puedo confirmar que ha sido el semestre más pesado para mí, añadiendo todo lo anterior y además incluyendo las fallas de red que a veces se presentaban. En mi casa todos estudian, entonces el internet era muy limitado para todos” (ALUG16).</p>	<p>“Yo decidí irme a casa de mis abuelos durante unas semanas, ellos viven solos y también tienen internet, trabajé muy bien durante esas semanas, pero después me regresé a mi casa porque no dejaba descansar a mis abuelos.” (ALUG28).</p>
<p>“Regularmente trabajo de noche, pero a mis hermanas con las que comparto cuarto no les gustaba que me quedara trabajando en él hasta muy tarde, porque no podía dormir con luz encendida y tenían que levantarse temprano para trabajar, entonces me salía a la sala, pero mi hermana se molestaba porque ahora la luz de la sala daba directo a su cuarto.” (ALUG20).</p>	<p>“En mi casa comenzaron a haber problemas.” (ALUG18).</p>

<p>“No tenía un lugar fijo en donde pudiera hacer tarea y no molestar a nadie y pues mis padres no tenían dinero para construir otro cuarto y, por lo tanto, fue difícil acoplarnos todos, además de que a veces teníamos que rolarnos las computadoras.” (ALUG01).</p>	<p>“Mi rendimiento académico bajó, me costaba realizar mis tareas, nunca me sentía con la energía de trabajar.” (ALUG22).</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Del lado de las problemáticas a las que más se tuvieron que enfrentar los estudiantes, se encuentran las que se refieren a la conectividad, al equipo y al espacio adecuado para poder dar seguimiento a sus clases. Así, lo que vemos es que estos aspectos atravesaron distintos elementos de la vida y la convivencia en el hogar, desde aprender a manejar aplicaciones y tecnologías que no les eran habituales, hasta el dividirse con la familia el equipo, los tiempos y los espacios para el trabajo escolar, pues se tenía que compartir un mismo lugar con el resto de la familia, y el equipo, en muchas de las ocasiones, también era compartido.

Así también, del lado de los impactos que provenían de las problemáticas que enfrentaron los estudiantes, los mismos se caracterizaron en general por requerir, por un lado, de inversión y gasto de parte de las familias, en compra de equipo y acondicionamiento de espacios, y por otra, en la convivencia con la familia y en la estabilidad emocional, reflejada en el estrés y cansancio de los estudiantes (Mejoredu, 2021). Estos fueron parte de los retos que los estudiantes tuvieron que enfrentar durante la pandemia (Delgado y Martínez, 2021), los cuales más que implicar procesos adaptativos como vimos anteriormente, que significaban desarrollar nuevas habilidades y aprendizajes, en este caso eran elementos materiales que les superaban.

LOS APRENDIZAJES

La cuestión de los aprendizajes ha sido una de las críticas más marcadas de las y los jóvenes respecto a su experiencia durante las clases en línea. El señalamiento ha sido que no se estaba aprendiendo, pero, como hemos querido indicar, esta percepción tiene una complejidad que va más allá de ese dicho.

En algunos casos se habla de falta de comprensión de los contenidos, pero refiriéndose implícitamente a la ausencia de acompañamiento o de interacción que es, en parte, lo que parece estar de fondo del tema que se señala. También lo que mencionan referente a las preocupaciones y al estrés ocasionado por todo lo referente a la pandemia, es que, por la falta de cierta tranquilidad, por la preocupación de los familiares y su cuidado y el riesgo latente de la pandemia, no parecen haber contado con la suficiente estabilidad en su entorno para sentir que estuvieran aprendiendo.

Siempre he sido de la idea que primero tienes que comprender, analizar un tema para tener un aprendizaje significativo, pero realmente no sentía que esto estuviera pasando, las actividades las hacía solo por entregar para no quedarme sin algún punto, aunque terminé bien el semestre sé que pude dar más de mí, pero, simplemente el estrés te da para abajo (ALUG17).

La ayuda que tuve por parte de mi novio, mi familia y mis diferentes debates personales, me ayudaron a sobrellevar el semestre obteniendo así calificaciones satisfactorias, pero dejando un hueco en la mayoría de las materias, que se puede aprender mucho en una clase física. Realmente espero que el siguiente semestre pueda atender tanto las actividades escolares como las personales sin descuidarme y sin descuidar a los de mi entorno, que son parte fundamental para mí (ALUG23).

Las referencias que los jóvenes tienen para hablar de las problemáticas que han enfrentado para que se haya dado un mejor aprendizaje, como vemos, se refieren a lo que otros estudios también han mostrado (Miguel en Medina, 2020; Rosario, González, Cruz, y Rodríguez, 2020); es decir la presencia y relación con los otros, docentes y pares estudiantes con los que solían trabajar y estudiar en clase:

Aunque considero que sí he aprendido en clases virtuales, evidentemente no es lo mismo y no aprenderemos de igual manera como anteriormente, no hay nada como estar de manera presencial en tus clases, ver directamente a tu maestro y compañeros (ALUG22).

En otros casos hay el reconocimiento de que, además de las actividades propuestas y el esfuerzo de los docentes, se requería de ciertas características y actividades de parte de los estudiantes, en concreto lo que parece haber sido una competencia clave en esta etapa de confinamiento:

Por otra parte, desde mi punto de vista, y tomando muy en cuenta el esfuerzo que tanto alumnos como maestros hemos puesto en este proceso de educación a distancia, el aprendizaje ha sido mínimo, totalmente y más en mí caso porque me falta mucho para llegar a ser autodidacta y constantemente me siento desesperada y decepcionada de mí misma, con mucho miedo de que esta situación pueda extenderse por mucho tiempo más, porque estoy muy segura de que no podría ejercer de la mejor manera si llegara a culminar los últimos semestres (que para mí son los determinantes) en estas circunstancias (ALUG03).

Es decir, lo autodidacta requiere del compromiso de los estudiantes, de superar una actitud pasiva de mera asistencia a clase, y

en parte depende también de la función y actividades del docente. En este caso, dada la lógica de la modalidad virtual, la interacción se transformó y por lo mismo las actividades también sufrieron cambios y requirieron de un mayor nivel de actividad y corresponsabilidad de los estudiantes. Lo que señalaron distintos trabajos sobre el tema es que la adaptación de los estudiantes tendría que haberse dado hacia un cambio de paradigma en los modos de aprendizaje, y que esto requería desarrollar nuevas habilidades (Hernández, Torres y Camargo, 2020) como las que hemos señalado.

Otro elemento que refuerza la idea de la ausencia de interacción presencial y de mayor involucramiento en la actividad educativa como el ser autodidacta, es lo que comenta esta estudiante, que señala que se incrementó la interacción, pero virtual, como un intento por recuperar o suplir lo que antes presencialmente se tenía:

Debido a estar en temporada de exámenes mi relación con mis amigos ha aumentado un poquito más porque antes estudiábamos juntos para exámenes finales o nos reuníamos para hacer un trabajo, y ahora para suplir esto hemos optado por estudiar por videollamada para no perder la costumbre (ALUG05).

Así pues, lo que inicialmente destaca es la disminución de interacción como la fuente de la crítica hacia lo escolar, comprensible dado lo que ya hemos señalado referente a la interpretación de la escuela en estos niveles como espacio de vida juvenil (Weiss, 2012; 2012b), y también una aparente ausencia de aprendizajes, que parece ser más bien la expresión de un malestar dada la situación de confinamiento.

Pues por las tardes acostumbraba a comer con mis amigos y estudiar con mis amigos para los exámenes finales, y en lo personal a mí me afecta ya que aprendo mejor cuando estudio con otra

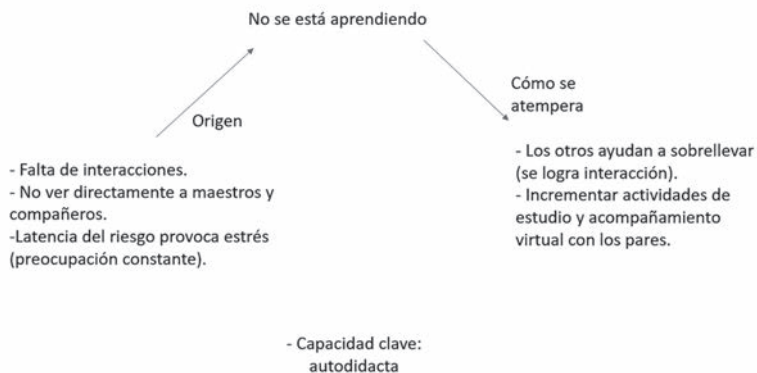
persona, pues ambos podemos complementar diferentes puntos sobre un tema (ALUG19).

Pero también es cierto, como hemos mostrado, que las respuestas de los jóvenes han sido buscar alternativas e incrementar actividades virtuales que ya tenían con sus pares, pero que no pasaban, quizá, por tener una intencionalidad completamente educativa:

El día de hoy lo que hice como actividad personal fue hacer una videollamada con mi amigo para dar una última estudiada a las cosas de mercantil y para platicar sobre otras cosas (ALUG07).

La manera en cómo lograron sentir que de alguna forma los aprendizajes no se perdían del todo fue reuniéndose virtualmente con sus compañeras y compañeros, lo que parece revelar que la cuestión de la sociabilidad es clave para los aprendizajes de los jóvenes. El refuerzo de la idea anterior lo vemos en la siguiente figura:

Figura 7. La falta de aprendizajes en pandemia.



Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

En suma, como podemos ver en la figura 7, la fuente de la percepción de no estar aprendiendo en las clases virtuales la encontramos, desde la perspectiva de los estudiantes, en dos elementos claves: por una parte, en la interrupción de las interacciones que se daban en las clases presenciales con los docentes y los compañeros de clase; y, por la otra, toda la gama de preocupaciones que se concentran en la conciencia del riesgo (Urteaga y Eizagirre, 2013), en este caso de la pandemia, y la imposibilidad de sentirse seguros dado el riesgo constante (Giddens en Ritzer, 2002), de enfermarse o de que alguien de la familia lo haga. Mientras que esto mismo vino acompañado de acciones de los propios jóvenes, que entre otras consistieron en recurrir a los más cercanos, que les apoyaron fortaleciendo las relaciones familiares y de pareja, y en establecer mecanismos de comunicación virtual con los pares para recuperar o transformar esa lógica de trabajo y acompañamiento que tenían en lo presencial, pero ahora mediada tecnológicamente.

Por último, está el reconocimiento de que la dinámica escolar y el trabajo bajo esta nueva modalidad requería de una mayor participación en su proceso formativo, que aquí queda caracterizada como el ser autodidacta, pero que cobra también mayor sentido al abrirlo a toda la idea de hacerse copartícipes o corresponsables de su proceso de formación. En otros estudios lo que se mostró, de manera similar, quedó registrado como capacidades para la organización, autoaprendizaje, autonomía y adaptación (Miguel en Medina, 2020).

LA SOCIABILIDAD Y REFLEXIVIDAD

Como hemos visto, el contacto con los otros, las interacciones y el encuentro, han sido el tema fundamental que parece haber

afectado, entre otras cosas, a la misma percepción del logro de los aprendizajes escolares. El punto es clave porque ha significado radicalmente la imposibilidad de encontrarse con aquellos con los que cotidianamente se entraba en algún tipo de relación y contacto.

Quizá un elemento importante que ciertamente tiene que ver con la sociabilidad, pero que también fuertemente toca a la toma de distancia de la familia y alimenta procesos de autonomía, lo encontramos en los señalamientos de los jóvenes en las siguientes expresiones sencillas:

Poco a poco sentía un cambio también en mi percepción acerca de las clases en línea, ya que como todos quería que fuesen presenciales por el contacto con más personas que no fueran familia” (ALUG10)

Éste es un punto clave, pues la sociabilidad es también en estos casos posibilidad de reflexividad (Giddens, 1998; Pérez, 2015), que no siempre se puede conseguir en la familia; así, como hemos sostenido, las características de la mayoría de los jóvenes son que han salido de sus municipios y comunidades para vivir la mayor parte del tiempo en Guanajuato capital, por lo que su sociabilidad más allá de la familia está asociada a otra ciudad y a pares jóvenes que también tienen como punto de encuentro la universidad y la ciudad en sí:

Desde que decidí irme a estudiar a Gto, perdí el contacto de mis amigos de Ocampo, entonces casi nunca salía y eso me hacía extrañar mucho a mis amigos de Guanajuato porque todo el día me la pasaba con ellos y al llegar a Ocampo solo estaba en mi casa y si salía era en familia, me la pasaba bien, pero creo que no es lo mismo (ALUG09)

La posibilidad de entrar en contacto con los pares y de tomar distancia del entorno familiar, en estos casos fue una fuente importante de ruptura de la sociabilidad y de la reflexividad, como parte del acceso a otras experiencias y perspectivas más allá de la familia, pero también nos habla de un proceso de individualización, en donde los vínculos se vuelven reflexivos (Giddens en Ritzer, 2002). Y, al igual que para el caso de las tareas y apoyos académicos que los jóvenes se daban entre sí, lo mismo ocurrió para la cuestión de la sociabilidad, que corrió ahora por otros medios; es decir, fue más claramente tecnomediada:

Todos mis amigos viven en otra ciudad, me comunico con ellos vía mensajes de WhatsApp, algunas veces con videollamadas, sí me hizo mucha falta verlos en persona, para platicar de distintos temas. (ALUG21)

Parte de esa necesidad e importancia de la sociabilidad juvenil, si bien contribuye en ver más objetivamente a la familia a partir del encuentro con los otros, es también un elemento básico de sus procesos de crecimiento y recreación y de vida juvenil:

Con amigos no puedes salir a distraerte a divagar sobre la vida y a olvidarte un poco de todos los problemas que pasan a tu alrededor. (ALUG26)

Al mismo tiempo esa sociabilidad se alimentaba de todo lo que la ciudad y la universidad les propiciaba a los jóvenes:

convivir con compañeros en la escuela me relajaba [...] las actividades culturales en las cuales acudía al teatro, exposiciones o conferencias en otras sedes. (ALUG13)

Pero la pérdida de la relación con los otros fue también familiar, en particular porque muchos de los jóvenes, como vimos, han salido del hogar para trasladarse por sus estudios a otro municipio, sus familiares han quedado en diversos espacios a los cuales ya no tuvieron acceso por la pandemia; así, esto también es relatado por ellos mismos y forma parte fundamental de la sociabilidad impedida

Afectó demasiado, lo primero el contacto con otros familiares que no viven en mi ciudad, las relaciones se basan en solo mensajes y eso es muy difícil. (ALUG04)

Y en otros casos por haber enfermado alguno de los familiares, el contacto y la preocupación por la salud se sumó a todo lo que ya de por sí había afectado la vida de los jóvenes:

La mayoría de mi familia no vive conmigo, nos comunicamos por videollamada, sí me afectó por no tener cerca a mis hermanos y sobre todo a mi papá que dio positivo a COVID-19 y es mucha incertidumbre no saber del todo cómo está y si se va a curar, afortunadamente ya está bien, pero no lo he visto, duele más en especial en estas fechas de diciembre. (ALUG25)

Ahora bien, más allá de la interrupción inicial de la sociabilidad, ésta se abrió camino por otros medios; podemos ver que, ante la sociabilidad añorada, la que se terminó presentando discurrió por las plataformas sociodigitales. Pero aún más, se tuvo en algunos casos una comunicación más profunda con quienes, en lo presencial, no se entablaba mayor comunicación:

Solamente con algunos compañeros tuve comunicación durante el semestre, lo que me sorprende es que pude tener una mayor

comunicación con aquellos que, de manera presencial hablaba muy poco. (ALUG07)

Así, aunque en este aspecto también coincide con lo señalado referente al apoyo educativo que se han brindado por medios digitales, lo mismo sucedió, pero referente a la sociabilidad:

El confinamiento interrumpió principalmente mis relaciones con mis compañeros de escuela, el poder estar en un salón de clases, y hacer más amenas las clases, pues la virtualidad hizo muy monótonas las clases y en un momento me parecían aburridas y tediosas. (ALUG19)

Así, se reitera lo importante que es para la percepción de logros de aprendizajes la presencia de los otros, particularmente de los compañeros de clase y las interacciones inherentes, pero la clave es, evidentemente, la sociabilidad, misma que, como efecto en cadena, trastocó muchos de los procesos de vida de los jóvenes.

Entre los jóvenes participantes en este estudio resultaron también interesantes las diferencias en este aspecto, que es variado dependiendo del semestre en el que se encontraban. Quienes ya habían pasado más de un año juntos en clases presenciales, es decir, que se encontraban más allá de su tercer semestre de la carrera, su contacto y relación con sus compañeros se pudo mantener o trasladar y correr por medios virtuales con relativa facilidad. Sin embargo, en quienes tenían menos tiempo de conocerse y trabajar juntos, el discurso y perspectiva fue distinta:

Mi proceso de socialización en ese aspecto sí está muy deteriorado, al darme cuenta de eso he estado tratando de hablar un poco con ciertas personas de mi salón para que el vínculo no muera y al volver todo esté bien (ALUG09).

La idea de que el vínculo no muera justamente aplica a quienes tenían menos de un año de haber ingresado a la universidad, y han pasado ya un año sin verse; ciertamente lo que pudo consolidarse en términos de sociabilidad también parece haberse perdido durante la pandemia. Aunque la diferencia es clara respecto a quienes ya contaban con más tiempo de conocerse, como hemos dicho la transición, aunque con complicaciones, encontró caminos de realización por lo virtual:

Siempre hubo buena comunicación por parte de todos en cuanto a verse o no. No vi que se afectaran los lazos creados por llevar una relación virtual con mis amigos, sin embargo, creo que siempre es necesario ese contacto persona-persona (frente a frente) y lugar para despejar y variar la dinámica (ALUG14).

Las estrategias y dinámicas para mantener la sociabilidad, aunque en general corrieron por medios virtuales, requirieron de disposición y organización entre los jóvenes. Una caracterización general la vemos en la tabla siguiente:

Tabla 9. La sociabilidad por otros medios

<p>“Algunas veces nos poníamos de acuerdo y nos reuníamos en línea y platicábamos de nuestras experiencias y escucharlos me hacía sentir bien.” (ALUG01)</p>
--

<p>“Con mis compañeros de universidad intentábamos hacer videollamadas frecuentemente por Messenger, para saber cómo estábamos, cómo la estábamos pasando y de cierta manera sentirnos cerca, pues siempre fuimos muy unidos.” (ALUG16)</p>

“Las actividades con mis amigos de la universidad sí se vieron afectadas en su totalidad, ellos regresaron a sus ciudades y hasta la fecha únicamente nos hemos podido reunir en dos ocasiones, porque cada uno se enfrenta a diversas circunstancias, esta parte me afectó en gran medida porque estábamos acostumbrados a estar todo el tiempo juntos en clase y al término de éstas, sin embargo, hemos tenido que adaptarnos, ahora celebramos nuestros cumpleaños de manera virtual, con abrazos y mucho cariño a distancia.” (ALUG27)

“Durante la contingencia he tratado de llevar la misma relación con mis amigos, pero en ocasiones se ha vuelto muy difícil, esto porque al estar saturados por cosas de la escuela, no tenemos tiempo a veces de llamarnos o hacer una videollamada, pero tratamos de hacerlo en fin de semana o un día de la misma semana cuando no tenemos muchas cosas que hacer. Pero sí se han visto afectadas nuestras actividades que realizábamos cotidianamente como comer juntos, poder platicar a cualquier hora, etc.” (ALUG15).

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Aunque lo anterior fue la regla general, también es cierto que en algunos casos se les presentó a los jóvenes ciertos dilemas, como salir y reunirse en aras de mantener la necesaria sociabilidad con el peligro de contagiarse y por ende poner en riesgo a su familia, o bien permanecer en el hogar negándose a salir pese a las invitaciones de los amigos.

Con mi familia es sencillo puesto que estoy con ellos todo el día y ven y saben lo que hago, pero con mis amigos es difícil decir “no tengo tiempo para ti ahora, la escuela y mi familia me consumen todo el tiempo”. Muchos de ellos salen y hacen fiestas, a veces preferiría no ser invitada que tener que rechazarlos todo el tiempo, porque es duro querer salir y pasar tiempo con ellos y no poder, me siento responsable por el cuidado de mi salud y la de mi familia que no me atrevo a salir de fiesta (ALUG17).

Estos cuidados con la familia en particular durante los primeros meses de la pandemia estuvieron más presentes, y representan el cálculo de riesgo (Luhmann en Beriain,1996) que en este caso permitía cosas mínimas, por la relación de preocupación, de conocimiento y convivencia entre las familias. Por eso que, en esta etapa inicial de la pandemia, la resolución del dilema fue optar por el cuidado y convivencia familiar, renunciando a la sociabilidad juvenil por vía del vínculo reflexivo (Giddens en Ritzer, 2002):

He convivido más con mi familia, he tenido un poco más de tiempo para mí, he sido más consciente de lo que tengo y lo que hago, así como agradecida. (ALUG11)

EL AVANCE DEL CUIDADO DE SÍ

En las narraciones de las y los jóvenes hay elementos que apuntan a procesos de reflexividad y de cuidado de sí, que parecen haber sido detonados por el confinamiento y el tiempo que han tenido que pasar consigo mismos, sin las salidas o distracciones cotidianas a las que habitualmente tenían, empezando por convivir fuera del hogar. Este proceso puede rastrearse de manera clara en lo que comentan:

Tabla 10. Reflexividad y cuidado de sí.

<p>“Empecé a hacer ejercicio básico en mi casa, hay un patio considerablemente amplio, así que corro, salto la cuerda, también empleé rutinas de ejercicio que vi en la plataforma YouTube.” (ALUG02)</p>
<p>“También hice unos cuantos pasteles, por la aburrición.” (ALUG21)</p>
<p>“Ayudar a limpiar mi casa, y por la tarde-noche comencé a hacer un poco de ejercicio pues como todo el día estaba inmóvil, sentada frente a mi computadora, comencé a tener sobrepeso del que regularmente tenía.” (ALUG10)</p>
<p>“En todo este tiempo de confinamiento he podido invertir más tiempo a jugar videojuegos, hacer ejercicio, leer, reflexionar, estar con mis gatos, ver series, películas, etcétera. Creo que la pandemia vino a revivir mucho de lo que por tiempo ya no estaba pudiendo hacer tanto antes.” (ALUG08)</p>
<p>“Para activarme tomé el servicio de activación física de la universidad y me ayudaba a relajarme un poco, pero ya para finales de semestre lo dejé y decidí enfocarme en mis proyectos finales. Algo que me emocionaba mucho y que antes de irme a estudiar a Gto. lo que hacía era ir a clases de “lima-lama”, pero las clases se impartían por las tardes y a veces yo tenía sesión, seminario o actividades en equipo, así que no se pudo, pero decidí entonces salir a correr o caminar los fines de semana, por las mañanas antes de ponerme a trabajar para distraerme un poco y para hacer otra actividad fuera de la casa.” (ALUG25)</p>

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Como parte de lo que vimos en nuestra mirada teórica acerca de la sociedad reflexiva (Pérez, 2015), destaca el elemento del autoconocimiento de los riesgos y sus consecuencias, que en este caso se ven expresados en procesos de subjetivación juvenil

sobre la situación vivida. El común de sus expresiones se refiere al tiempo para sí mismos, lo que devino en acciones sobre sí, mismas que se relacionan o concentran con el cuidado de la salud, el ejercicio, la recreación, la autoformación, lo que refieren en general como “invertir más tiempo” en las actividades que, cuando salían de casa, aparentemente no podían realizar.

Resulta llamativo que parte de las respuestas de los actores ante la ruptura de la vida cotidiana, del proceso de disrupción (Espinosa, 2021), fue el preocuparse más por su salud y por otros tipos de actividades, que en conjunto se pueden caracterizar como el cuidado de sí (Yurén, 2005). El cuestionamiento a partir de lo anterior es acerca de por qué, en condiciones que se consideran normales de la vida cotidiana, previo a la pandemia, estos procesos no se presentaban, como si la estabilidad de la cotidianidad no propiciara un movimiento sobre sí, y es, más bien en los momentos de crisis y de rompimiento de lo habitual (totalidad e imprevisibilidad) (Espinosa, 2021), cuando se pueden dar estos cuestionamientos y movimientos, como procesos de subjetivación.

Ahora bien, es cierto que esto no se presenta ni es posible que suceda en todos los jóvenes con los que participamos, pues parece haber un factor de clase o de origen social que interviene en estos procesos. Esto como ejemplo del poder diferencial del que habla Giddens (2008). Es decir, existen posturas y posibilidades discrepantes a partir del origen social, el género y de quienes, de hecho, ya estaban conectados. Así, el cambio a una modalidad virtual no les representó gran problema por eso, porque ya por sus condiciones sociales estaban gran parte del tiempo *online*, y hasta cierto punto esto terminó por convertirse en una prolongación de su ventaja social previa, extendiendo sus conexiones con otras actividades de recreación y de cuidado de sí.

APOYO Y TRABAJO DOCENTE: DINÁMICA ESCOLAR

Las críticas de las y los jóvenes sobre la ausencia de los aprendizajes a partir de las dinámicas experimentadas en la educación virtual, se pueden comprender también por el tipo de trabajo y de interacción que establecieron las y los docentes con los estudiantes. Aunque la balanza parece cargarse más del lado del esfuerzo, comprensión y reconocimiento de los jóvenes hacia los docentes, es cierto que ayudan a entender mejor desde sus señalamientos, el tipo de trabajo que se estableció durante la pandemia.

Prevalcieron dos figuras o estilos docentes (Yurén y Araújo-Olivera, 2003), una con características de acompañante y otra desapegada; si bien, no se trata de cuantificar, es notable que la mayoría de los profesores, en la experiencia de estos jóvenes, se refieren de manera positiva a su relación y trabajo con estos.

Tabla 11. La experiencia con docentes acompañantes

<p>“Con los profesores siempre la comunicación fue muy formal, con apertura a mensajes de WhatsApp, por si teníamos alguna duda o inconveniente, en lo personal siempre se portaron comprensivos.” (ALUG18)</p>

<p>“En cuanto a los demás profesores considero que todos fueron muy accesibles y comprensivos, incluso hubo una maestra que dedicó un par de clases para darnos espacio para hablar de lo que estábamos sintiendo, de lo que necesitábamos, fueron clases en donde se nos permitió desahogarnos y todos nos sentimos muy agradecidos por permitirnos tener este espacio.” (ALUG13)</p>
--

“Los maestros eran nuevos, no sabía si era su forma de trabajar o también estaban acoplándose al nuevo semestre virtual, la mayoría de ellos tuvo la atención de escucharnos y cambiar los planes de un inicio, para así poder llevar la materia como mejor nos acomodara a todos y tener un aprendizaje óptimo al final.” (ALUG03)

“La comunicación con mis profesores fue muy buena, siempre recibí apoyo de ellos, se mostraron muy comprensivos durante este semestre, tomando en cuenta que esto no ha sido nada fácil para nadie, sin embargo, me gustaba que algunos de mis maestros además de las clases y las actividades escolares, se daban un tiempo para preguntarnos cómo estábamos, si teníamos problemas o si requeríamos algún apoyo.” (ALUG23)

“Es importante decir que definitivamente sí sentía que los maestros que me tocaron este semestre estaban muy pendientes de lo que se ofreciera en comparación del semestre anterior que también fue de manera virtual.” (ALUG12)

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Las características de los docentes que fungieron como acompañantes y que fueron altamente valorados por los estudiantes, al igual que otros contextos (Mejoredu, 2021), son, entre otras, la comunicación constante, la comprensión y flexibilidad por las adversidades que algunos jóvenes pasaban al trabajar en línea. También el abrir espacios durante las clases para ir dando salida a la situación emocional de los alumnos, y éste parece haber sido un elemento crucial para la continuidad educativa, pues de cierta forma fungió como válvula de escape durante el semestre con actividades que, en realidad, eran muy sencillas, como abrir el espacio y preguntar cómo estaban pasando la pandemia, y dejar que el desahogo fluyera.

Otro de los puntos clave, además de los anteriores, fue la flexibilidad de los planteamientos iniciales de una determinada Unidad de Aprendizaje (UDA) o materia. A partir del desarrollo de las clases y de las mismas necesidades de los alumnos, se fueron adaptando a sus condiciones, lo cual también parece haber sido uno de los elementos que coinciden con este tipo de docentes que fueron acompañantes.

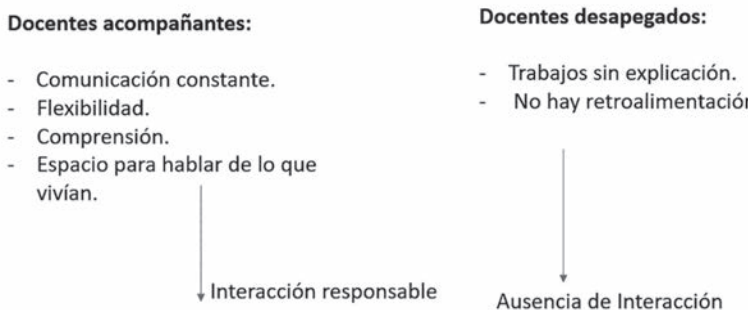
Tabla 12. La experiencia con docentes desapegados

<p>“En este segundo semestre creo que fue un golpe motivacional muy duro para mí debido a que la mayoría de mis clases se basaban en la entrega de trabajos, leer libros y no tener una retroalimentación, ni del maestro ni grupal y nuestro trabajo era muy robótico.” (ALUG28)</p>
<p>“Respecto a los profesores, considero que fueron pocos con los que mantuve una comunicación constante. Algunos de ellos nos dejaban mucho trabajo, pero no nos daban alguna retroalimentación de nuestro trabajo, sí nos alentaban a participar en clase, sí se abría un espacio para las dudas y preguntas, pero no se nos daba retroalimentación a los trabajos o tareas que entregábamos.” (ALUG14)</p>
<p>“Hubo una materia en la que no pudimos entablar ni una sola clase por videollamada y era una materia que requería de explicaciones y aclarar dudas por lo que fue una materia complicada.” (ALUG06)</p>
<p>“Fue muy extraño conocer y hacer relaciones con maestros, que jamás había visto, por medio de la computadora. Con mis compañeros fue menos raro dado que ya habíamos pasado un semestre así y ya los conocía, pero algunas de las clases se hicieron tediosas y muy pesadas, el contacto con los maestros fue bueno, pero no el mejor y siento que se debió a la relación compu-trabajo.” (ALUG24)</p>

Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

Como figura docente también presente en la experiencia de los jóvenes durante las clases en línea está la que se puede caracterizar como desaparegada, bajo ciertos elementos que coinciden con otros aportes de nuestro trabajo y de lo expresado por los estudiantes. En primer lugar, el señalamiento de la mera entrega de trabajos, de leer y de no recibir retroalimentación. Este último aspecto parece ser el más reiterado, y está aderezado a veces con no conocer previamente a los profesores, por experimentar situaciones como esas que durante su vida académica no habían vivido. Pero lo que parece estar de fondo de todo lo que señalan es precisamente la ausencia de interacción, pues si no hay retroalimentación ni comunicación constante, faltan las explicaciones y la posibilidad de aclarar dudas, hay nula relación con los maestros, que son algunos de los puntos resaltados por los jóvenes, se puede coincidir que la figura docente de desapego tiene como elemento definitorio la no interacción por imposibilidad, dadas las condiciones, o por elección desde el desapego. Así lo sintetizamos en la figura siguiente.

Figura 8. Figuras Docentes durante la Pandemia.



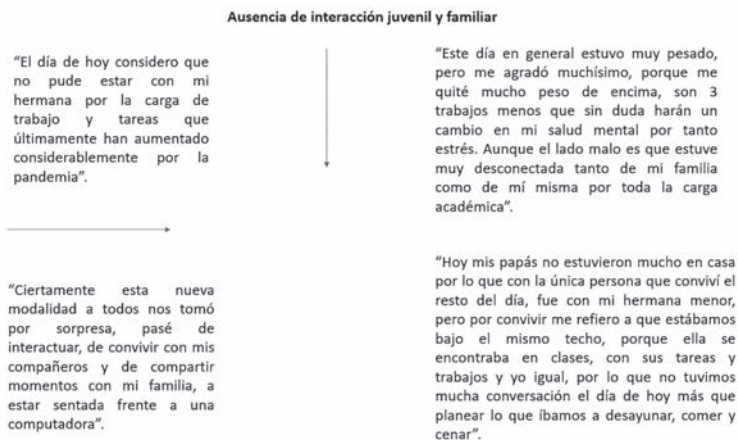
Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo.

SATURACIÓN DE LO ESCOLAR

El colofón de lo que ha sido la insatisfacción estudiantil sobre su experiencia en la educación en línea está signado por la idea de la saturación de lo escolar, un proceso por demás reportado en los estudios realizados durante la pandemia (Miguel en Medina, 2020). Si las materias o UDAs eran las mismas, los profesores también, y la dinámica general del trabajo era algo a lo que ya estaban acostumbrados los jóvenes, entonces ¿de dónde proviene esa percepción de saturación por lo escolar?

Ubicamos varias fuentes de la sensación de saturación escolar y sus impactos inherentes.

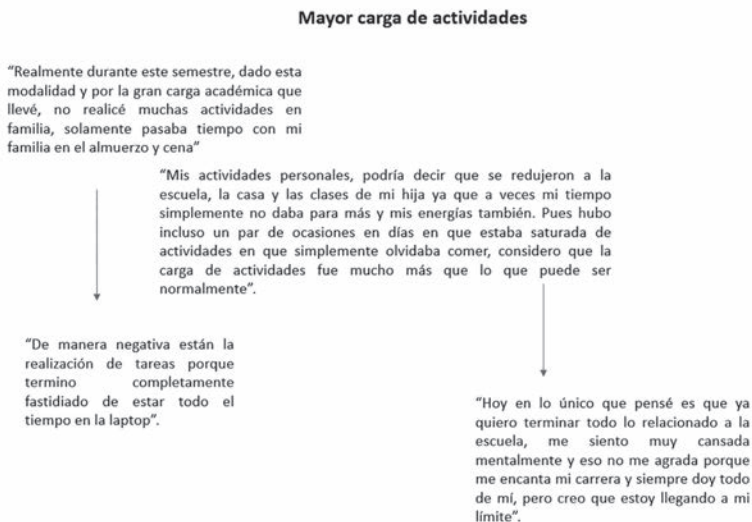
Figura 9. Ausencia de interacciones



Fuente: Elaboración propia, a partir del trabajo de campo y la información proporcionada por ALUG19, ALUG13, ALUG16 y ALUG09.

La primera fuente que contribuyó a la percepción de saturación fue la afectación por las actividades escolares de la interacción, con los pares jóvenes y con la familia. Hay que resaltar que esa imposibilidad de interacción está asociada a lo que perciben como un incremento en la carga de trabajo, pero el peso lo ponen en las afectaciones que tuvieron sus relaciones. El hecho de que se estuviera bajo un mismo espacio no necesariamente implicaba la continuidad de la relación, pues al interior del hogar se tuvieron que cumplir distintas funciones, algunas en la atención de la vida del hogar y el mantenimiento de la familia y otras, como en este caso, en la continuidad de los estudios. Así, el hogar fue el centro del mantenimiento de las actividades que sus integrantes desempeñaban en otros campos.

Figura 10. La saturación y carga de actividades diarias.



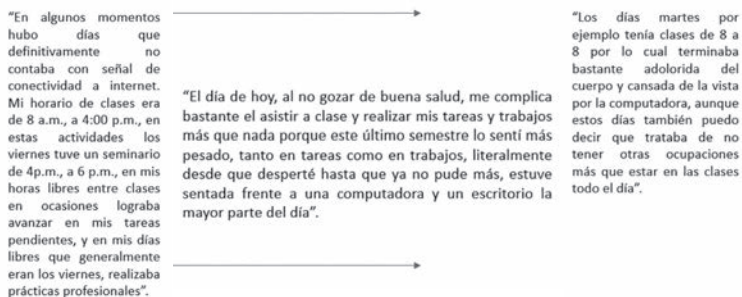
Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo y de la información proporcionada por ALUG01, ALUG26, ALUG06 y ALUG 14.

Ahora bien, la composición de lo que significa una mayor carga de trabajo escolar por la pandemia se caracteriza por un cúmulo de trabajos y actividades que parecen no irse resolviendo y atendiendo, sino simplemente acumulándose. De esta forma la manera de comprender el por qué esto se sintió así, desde la perspectiva de los jóvenes, es la de asumir que por la modalidad virtual la carga fue mayor, los tiempos se empalmaban y no les daba oportunidad de realizar otras funciones, como hemos dicho, de convivir con la familia y también para realizar las actividades que usualmente hacen para sí mismos.

La mención que nos acerca un poco a la comprensión de lo anterior es la de realizar todas las actividades escolares, a través de una computadora, acompañada de estrés y, como dicen, fastidio por pasar un tiempo considerable conectados y trabajando de esta manera. Pero vuelven nuevamente las preguntas: ¿por qué esa sensación de sobrecarga de trabajo? Lo que se repite en sus expresiones es la de no poder realizar otras actividades, y si lo unimos a la primera fuente de esa sensación como el hogar que fue el centro neurálgico de la continuidad educativa, destacamos que este se tuvo que transformar en el centro escolar virtual, al mismo tiempo que era todo lo que siempre había sido: el espacio de descanso, de encuentro familiar y que, de alguna forma, lo escolar colonizó.

La escuela ocupó todas sus actividades, no había más qué hacer. Distinto a lo presencial, en donde además de la escuela lo otro era la sociabilidad. Tenían opciones.

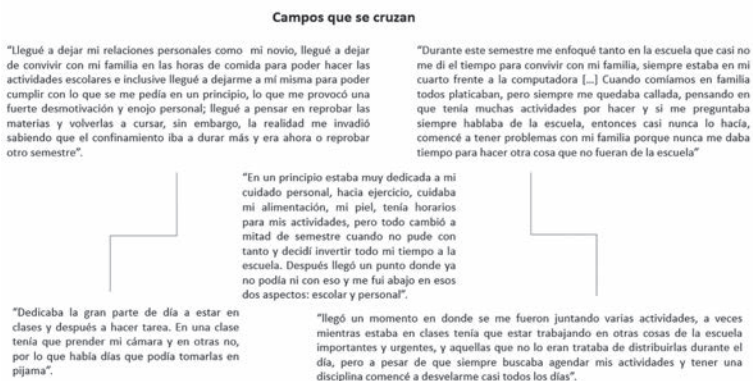
Figura 11. Horarios corridos y actividades complementarias.



Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo y de la información proporcionada por ALUG12, ALUG08 y ALUG21.

El tercer elemento que contribuye a la percepción de la saturación de lo escolar corresponde a lo que parece ser una saturación previa que, en lo presencial, se experimentaba de distinta manera. Así, los horarios corridos o de pequeños intervalos, no permiten que se puedan distanciar de la conexión y el trabajo frente a la computadora por tiempos significativos. Además de estos horarios, tampoco en todos los casos parece que hayan existido días sin actividades escolares, pues también vemos que los viernes y en horarios variados, incluyendo fines de semana, realizaban actividades de sus otras responsabilidades como lo referente a espacios extracurriculares o de servicio social. Lo escolar pues, como un continuo desde el hogar, presente a todas horas. Por eso sostenemos que el hogar fue atrapado por la lógica y dinámica educativa. Es cierto que estaba la exigencia de la escuela y propiamente lo escolar, pero también parece que algunos jóvenes se abandonaron a las actividades escolares y no tuvieron, por decisión o falta de espacios, otras actividades más allá de las académicas.

Figura 12. Campos que se cruzan



Fuente: elaboración propia, a partir del trabajo de campo y de los datos de ALUG12, ALUG17, ALUG4, ALUG28 y ALUG10.

Por último, lo que hemos considerado muestra claramente una de las fuentes principales de lo que se concibe como saturación de lo escolar, que se conjuga con las otras tres perspectivas anteriores. Se dejaron de realizar actividades, como la convivencia entre la familia y personas cercanas, por la irrupción de lo escolar y para cumplir con su lógica. Incluso la convivencia familiar, cuando se daba, estaba atravesada por lo escolar, o bien se discutía sobre ese tema, pues rápidamente los actores estudiantes retomaban sus actividades tras una breve o nula convivencia con la familia. Quizá los mejores indicadores o los más reveladores de que hay un cruce de los campos y sus lógicas, o “marcas de origen” (Bourdieu, 1998), son cuando los jóvenes se refieren al traslape de las comidas y la convivencia por la imposición de lo escolar. La falta de relación en los momentos propiamente fami-

liares, el tomar las clases en pijama por ser el modo habitual de estar a ciertas horas o momentos del día, y porque incluso entre las actividades escolares había un traslape, el cruce de clases, tareas y actividades complementarias como el servicio social. Lo que vemos pues, es que la escuela, o lo escolar, se les atravesaba todo el tiempo en otros campos⁵.

⁵ Por cuestiones de espacio y coherencia temática, se eliminó la segunda parte de este capítulo, misma que abordaba la convivencia familiar; el confinamiento experimentado en familia y parte de las afectaciones emocionales de los jóvenes durante la pandemia. Dichos datos serán abordados en un próximo artículo.

CAPÍTULO 7

FOTOVOZ: UNA VÍA DE ENTRADA A LA EXPERIENCIA JUVENIL EN PANDEMIA

En este capítulo seguimos el camino trazado en el apartado metodológico referente al fotovoz. Nos interesa en esta parte exponer los datos provenientes de esta herramienta, en la que las y los jóvenes documentaron y comentaron el acontecimiento de la pandemia y el confinamiento en sus vidas. Se trataba, siguiendo la técnica, de que pudieran representar su experiencia por medio de fotografías (Arnal, Serrano y Revilla, 2016), siendo la fotovoz una herramienta valiosa que permite explorar la subjetividad (Martínez, Prado, Tapia, y Tapia, 2018) y otorgar voz a quienes generalmente no son escuchados (Doval, Parrilla, Martínez y Raposo, 2017). Por lo anterior la lógica de exposición es ubicar las fotos en el marco de una categoría con un breve análisis introductorio y después dejar que las fotos y la voz de los jóvenes lleven la dinámica expositiva; al final se hace una síntesis del capítulo que sirve como previo para las conclusiones de este libro.

Desde los primeros meses de la pandemia sentimos la necesidad de registrar lo que estábamos viviendo. En las clases virtuales notábamos cómo se iba imponiendo el tema: de los impactos de la pandemia, las dificultades del confinamiento, las críticas a las clases en línea, el estrés y a veces la desolación.

Nos propusimos documentar parte de esta etapa a través de distintas estrategias de recolección de datos, mismas que nos permitieran tener un acercamiento a la experiencia juvenil y estudiantil en pandemia. Una de esas estrategias que respondía a un objetivo concreto del estudio amplio, era la fotovoz. Como metodología participativa, requería del involucramiento decidido de los jóvenes, a los cuales se les pidió que fueran documentando, durante varias semanas, con una o más fotografías diarias, lo más significativo de sus días en pandemia, o bien lo que para ellas y ellos representara su experiencia en el confinamiento. Así que, no solo eran las fotos en sí, sino que tenían que acompañarla de una narración o descripción, en la que comentaran y reflexionaran sobre las mismas.

Reiteramos parte de lo ya dicho en el capítulo metodológico: que las fotos son importantes no por su valor artístico, por su técnica o claridad, sino por lo que significan para los jóvenes, al ser elegidas como representativas de los momentos que han experimentado en la etapa de confinamiento y, también, por la descripción y argumentación que hacen sobre cada una de las mismas.

Las fotos, al venir acompañadas de la narración de las y los estudiantes, hablan por sí mismas. Aun así, hemos realizado un ejercicio analítico al final del capítulo, que permite revelar parte de los sentidos que tocan nuestros objetivos y preguntas de investigación. Así entonces, los resultados de este ejercicio quedaron organizados en seis categorías⁶.

⁶ En total fueron nueve categorías; las mismas pueden verse en la exposición virtual ya citada.

EL ANTES DE LA PANDEMIA: LA AÑORANZA
POR LO QUE SE HACÍA

Muchas de las fotografías elegidas por los jóvenes se inscriben en el señalamiento de lo que era la vida antes de que empezara el confinamiento, básicamente referidas a las actividades agradables y momentos que, a la distancia, son percibidos como significativos. Destaca la disrupción (Espinosa, 2020), lo que puede describirse como la sorpresa ante acontecimientos inesperados que interrumpieron el *continuum* de la vida cotidiana (Herrera y Rico, 2021). Este conjunto de fotos son una suerte de recordatorio de lo que vivían hasta hace poco. Reflejan la idea de disrupción y dislocación que caracterizan a los desastres.

Figura 13. Día en confinamiento de ALUG11



“Escogí esta foto porque fue el día 13 de marzo, antes de que iniciara la cuarentena que aún sigue. Es curioso porque ahí no pensaba que iba a pasar todo esto, solo me encontraba disfrutando del rally sin imaginar que unos días después nos enteraríamos de que no regresaríamos a la universidad hasta abril.” (ALUG11)

Fuente: proporcionada por ALUG11

Figura 14. Día en confinamiento de ALUG25



“Esta representa lo mucho que extraño practicar mi deporte, justamente esta semana me puse a ver todos los recuerdos desde que comencé a practicarlo y pues me di cuenta de que, por una u otra cosa, desde que comenzó la pandemia, no he podido regresar a jugar, lo cual me pone triste ya que era mi pasatiempo favorito.”
(ALUG25)

Fuente: proporcionada por ALUG25

Figura 15. Día en confinamiento de ALUG03



“La foto de un cerro por las tardes, identifica mi semestre bajo una pandemia, pues solía visitar esa montaña todas las tardes, pero el confinamiento lo impidió.”
(ALUG03)

Fuente: proporcionada por ALUG03.

EL ANHELO DE LA SOCIABILIDAD Y REFLEXIVIDAD.

En este grupo de fotos lo que impera es la convivencia, el hacer juntos, característico de la sociabilidad y del espacio de vida juvenil que era la escuela (Weiss, 2015). De manera intempestiva se imposibilitó este elemento crucial para los jóvenes, y las fotos y narraciones de estos exhiben cómo, a partir del anhelo de encuentro, se desencadenan también momentos de reflexión (Galvis, 2020). Una suerte de reflexividad (Giddens, 1995), pero más del lado de la introspección y el cuidado de sí (Yurén, 2005), como hemos señalado en el capítulo anterior. De un tiempo consigo mismos que se convirtió, en muchos de los casos, en nuevas experiencias y aprendizajes.

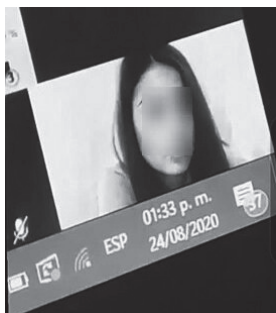
Figura 16. Día en confinamiento de ALUG08



“En esta foto se encuentran mis compañeros en un día que se vistieron igual, escogí esta foto porque extraño mucho ir a la universidad y convivir con todo el grupo, porque atrás de esa foto estamos todas las mujeres del salón riéndonos, fue un momento muy espontaneo y divertido.” (ALUG08)

Fuente: proporcionada por ALUG08.

Figura 17. Día en confinamiento de ALUG02



“Esta fotografía fue significativa porque representa el anhelo de regresar a las clases presenciales, en este punto yo ya me sentía demasiado desesperada, pero aún con muchas esperanzas de volver pronto. También es significativa porque más que las clases presenciales extraño mucho mi espacio, nuestro espacio de estudio y convivencia, porque además yo jamás me había sentido completamente como parte de algo y así sucede con el DEUG [Departamento de Educación], me siento cómoda, feliz, como parte de todo y de todos, es una de las cosas que más extraño.” (ALUG02). Fuente: proporcionada por ALUG02.

Figura 18. Día en confinamiento de ALUG11



"Esta fotografía quizá sea una de las más significativas para mí porque representa las grandes amistades que hice justo antes de entrar en cuarentena, y uno de los más grandes y mejores momentos que viví con ellos. Significa mucho para mí porque la cuarentena frenó todos estos momentos, de cierta manera me quitó la oportunidad de seguir teniendo este tipo de experiencias con todos mis amigos. Creo que esto ha sido una de las cosas más difíciles de superar a causa del confinamiento porque realmente los extraño y extraño pasar tiempo juntos." (ALUG11). Fuente: proporcionada por ALUG11.

Figura 19. Día en Confinamiento de ALUG28

“Esta foto puede parecer insignificante, pero es que la verdad, antes de este confinamiento, era muy raro cuando me daba un tiempo para mí y mi apariencia. Mi rutina anterior a la pandemia era muy



ajetreada y simplemente no me daba estos gustos de consentirme. Actualmente he estado pensando mucho y reflexionando que la persona que un día nos va a apoyar incondicionalmente somos nosotros mismos. Y por lo mismo yo he decidido darme unos gustos y darme el tiempo para cumplirlos.” (ALUG28). Fuente: proporcionada por ALUG28.

Figura 20. Día en confinamiento de ALUG19

“El día de hoy puse esta imagen ya que hoy concluí mi primera clase del semestre, al final dimos las gracias al maestro por todas sus atenciones durante el semestre para



con nosotros, a pesar de que estamos en contingencia y era un poco difícil llevar la clase de esa manera. Pues la pandemia lo que ha hecho es evidenciar también a los buenos maestros y a aquellos que tienen el compromiso de enseñar sin importar las circunstancias.” (ALUG19). Fuente: proporcionada por ALUG19.

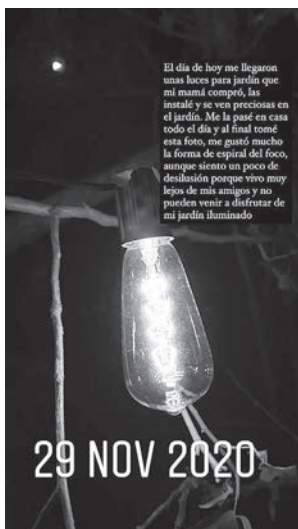
Figura 21. Día en confinamiento de ALUG27



“La mayor parte del tiempo en la escuela o por hábito propio, solemos leer muchos libros. Solemos indagar sobre algunos temas de interés mediante el conocimiento de gente experta y que deja su experiencia y sabiduría en los libros. Considero que esta foto representa mi día vivido en pandemia, porque antes no solía habituar leer libros, no me gustaba la lectura y de un tiempo

para acá me propuse a leer algunos temas de mi interés, por los beneficios que tiene la literatura, y que ahora puedo cumplir por el tiempo libre que me sobra en casa.” (ALUG27). Fuente: proporcionada por ALUG27.

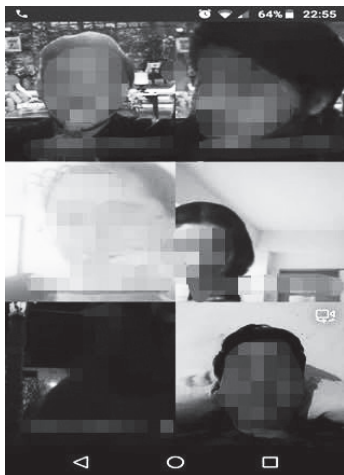
Figura 22. Día en confinamiento de ALUG20



“El día de hoy me llegaron unas luces para el jardín que mi mamá compró, las instalé y se ven preciosas en el jardín. Me la pasé en casa todo el día y al final tomé esta foto que me gustó mucho, la forma de espiral del foco, aunque siento un poco de desilusión porque vivo muy lejos de mis amigos y no pueden venir a disfrutar de mi jardín iluminado.” (ALUG20).

Fuente: proporcionada por ALUG20.

Figura 23. Día en confinamiento de ALUG22



Fuente: proporcionada por ALUG22.

“Al terminar mi semana siempre me gusta realizar una actividad para liberar el estrés y entretenerme un momento, he optado por realizar llamadas con mis amigos donde podamos vernos un rato, reír y hablar de lo que nos pasó, lo que nos pasa, lo que nos pasará o lo que deseamos que nos pase. Para mí ha representado una manera de seguir en compañía de las personas que estimo y aprecio. A pesar de ser en nuestras diferentes locaciones, en estados y ciudades distintas, el afecto que nos tenemos es muy noble y las ganas de vernos y pasar un rato juntos son lo que hace que valga la pena.” (ALUG22)

LAS SALIDAS (A VECES SIMBÓLICAS) DEL CONFINAMIENTO.

Las expresiones fotográficas de los jóvenes muestran también los momentos de salida del confinamiento, es decir los porqués y con qué actores de sus vidas salieron de sus casas: la toma de riesgo o *risk-taking* (Herrera y Rico, 2021). Como vemos en sus propios comentarios, las razones variaron, desde visitas a familiares hasta la realización de compras de insumos indispensables para el hogar. Estas salidas a veces operaban como estrategias para la ruptura de la cotidianidad del confinamiento. En algunos casos las salidas fueron simbólicas, imaginadas.

Figura 24. Día en confinamiento de ALUG09



“Esta foto fue tomada en San Felipe, un día que fui a visitar a mi papá y por el momento es la ultima vez que lo he visto en persona y no por medio de una pantalla. Extraño mucho a mis hermanos ya que somos unidos y hace tiempo que no los veo. Principalmente me cuido para no exponer a mi abuelita. Para mi fue bastante emotivo ya que un par de días atrás fue mi cumpleaños.” (ALUG09)

Fuente: proporcionada por ALUG09.

Figura 25. Día en confinamiento de ALUG04



“La foto representa todos mis miércoles de 10 a 12 am., que tenía que ir a comprar el mandado. También fue bueno porque me distraía un poco, pero a veces era un poco de presión por el tiempo ya que tenía que llegar antes de que iniciara la clase siguiente.” (ALUG04)

Fuente: proporcionada por ALUG04.

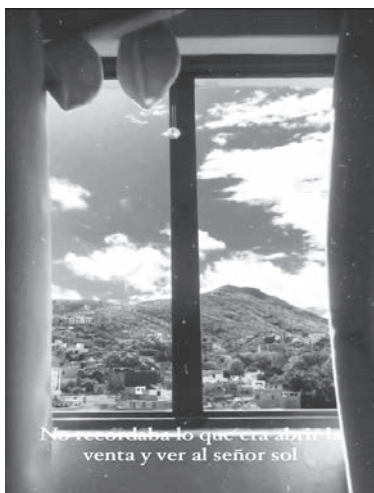
Figura 26. Día en confinamiento de ALUG07



“Este día puse esta foto pues representa el momento en el que fui con mi mamá y mi abuela al mandado en la tarde, después de haber recogido la casa durante la mañana.” (ALUG07)

Fuente: proporcionada por ALUG07.

Figura 27. Día en confinamiento de ALUG18



Fuente: proporcionada por ALUG18.

“Esta es mi ventana, mi parte favorita de mi cuarto. Queda justo al lado de mi escritorio y siempre en el día la mantengo abierta para que entre la luz natural y se me haga más fácil trabajar; sin mencionar que siempre estoy volteando para ver el paisaje que ofrece y lo cambiado que puede llegar a ser en el transcurso de las horas. Me inspira mucho voltear a ver afuera, y cuando estoy muy estresada me paro para poder disfrutar de un cigarrillo.” (ALUG18)

Figura 28. Día en confinamiento de ALUG04



“Este día saqué a pasear a mi perrita y a jugar con ella ya que no le pude dedicar el tiempo que ella se merece en toda la semana por los exámenes y trabajos finales.” (ALUG04).

Fuente: proporcionada por ALUG04.

Figura 29. Día en confinamiento de ALUG25

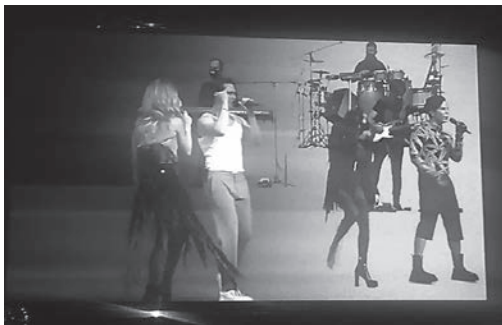


“La terraza es mi lugar de inspiración. Cuando subo, es al atardecer y me recuesto en la hamaca o me siento en las sillas para poder leer parte de lo que me mandan en la escuela o hacer de plano mis tareas. Sin este espacio, no sé qué hubiera sido de mi paz mental en el confinamiento. Es muy reconfortante poder trabajar ahí y al mismo tiempo tener una parte del exterior, que hoy en día es muy complicado tener eso.” (ALUG25)

Fuente: proporcionada por ALUG25.

Figura 30. Día en confinamiento de ALUG13

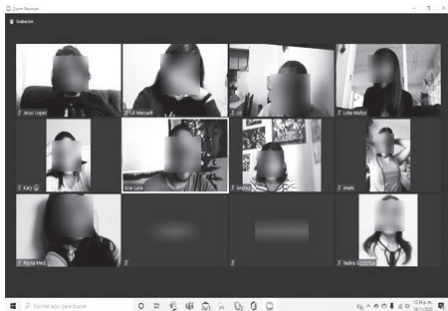
“Estuve sola en casa y viví mi primer concierto virtual, fue extraño, pero lo disfruté. Bailé y canté a todo pulmón, lo habría disfrutado más en vivo pero tal vez



si hubiera sido en vivo yo no habría podido asistir. Así que lo gocé mucho, además que fue un grupo que me trae muchos recuerdos y se volvió a juntar en esta cuarentena RBD.” (ALUG13). Fuente: proporcionada por ALUG13.

Figura 31. Día en confinamiento de ALUG06

“Esta captura es de una reunión que tuve con amigos. Pertenece a un grupo católico y nos reunimos para platicar, revisar temas de interés, organizar dinámicas, etc. Considero que este semestre fue muy



difícil ya que tuve muchas complicaciones familiares que me afectaban emocionalmente, me fui a Guanajuato para concentrarme en mis estudios y me sirvió mucho, pero al volver a mi casa me di cuenta de que las cosas estaban muy mal, sin estas reuniones donde nos fortalecíamos espiritual y emocionalmente, no hubiese podido canalizar mi desesperación, emociones, etc. Fueron clave para mi desempeño académico, estabilidad emocional y bienestar personal.” (ALUG06). Fuente: proporcionada por ALUG06.

Figura 32. Día en confinamiento de ALUG08



“Esta imagen es de la [carretera] panorámica rumbo a paseo de la presa, y es una imagen representativa porque cada semana, en este día, voy con mi mamá al mandado para surtirnos de lo necesario, y al finalizar las compras antes de volver a casa damos una vuelta en el carro por la panorámica.”

Fuente: proporcionada por ALUG08.

(ALUG08).

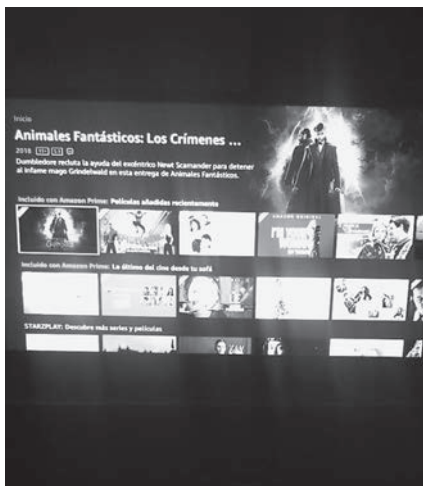
Figura 33. Día en confinamiento de ALUG27



“Mi día se resume en esta foto. He disfrutado de la compañía de mi novio y más porque vimos una serie muy entretenida, que recomiendo verla. A pesar de que tuve actividades académicas, disfruté mucho el día. Y la foto representa actividades que tuvimos que implementar ahora con el confinamiento, porque si todo estuviera como estábamos acostumbrados lo más

seguro es que anduviera en la calle paseando.” (ALUG27). Fuente: proporcionada por ALUG27

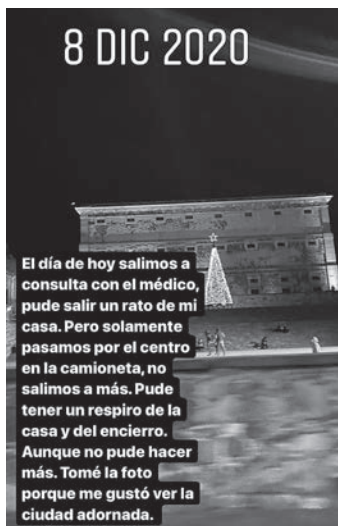
Figura 34. Día en confinamiento de ALUG14



“Esta es una foto que me recuerda esa sensación que se tiene al terminar una serie, que no sabes qué hacer con tu vida y más cuando es la primera temporada y te quedas súper picado por querer continuar mirando más. Ahí justamente estaba buscando qué otra cosa ver, ya que ese era mi plan del día de hoy, estar en mi habitación descansando.” (ALUG14)

Fuente: proporcionada por ALUG14.

Figura 35. Día en confinamiento de ALUG24



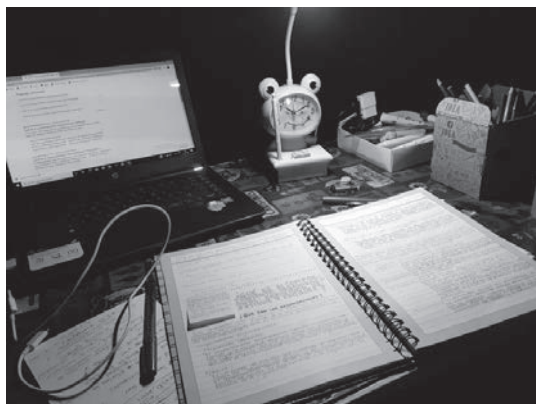
“El día de hoy salimos a consulta con el médico, pude salir un rato de mi casa. Pero solamente paseamos por el centro en la camioneta, no salimos a más. Pude tener un respiro de la casa y del encierro. Aunque no pude hacer más. Tomé la foto porque me gustó ver la ciudad adornada.” (ALUG24)

Fuente: proporcionada por ALUG24.

LA SATURACIÓN DE LO ESCOLAR EN LÍNEA.

En este grupo de fotos se muestra, sin ambages, la crítica hacia la escuela: se trasladó la lógica escolar presencial a lo virtual, uniforme y tecnológico (Plá, 2020), sin suficientes estrategias adaptadas a lo que requería el trabajo en línea. Por eso, quizás, el sentimiento generalizado de las fotos y sus narraciones, son elocuentes y hablan por sí mismas.

Figura 36. Día en confinamiento de ALUG18



Fuente: proporcionada por ALUG18.

“Esta fotografía fue iniciando septiembre, era un lunes de madrugada y la tomé porque me sentía contenta, había pasado un fin de semana lleno de tareas y quise avanzar lo más que se pudiera porque sabía que me esperaba una semana con más trabajo, entonces pude culminar con los pendientes que tenía de todas mis materias y eso me hacía sentir muy satisfecha. Tenía la idea de terminar todo para enfocarme sólo durante la semana en modificar algunos detalles que tenía que hacer a mi tema de investigación, porque en una semana presentaría mis avances y eso

me ponía muy nerviosa y sentía que aún tenía que mejorar muchas cosas. Ese lunes ya no dormí porque tenía clases a las ocho y cuando terminé mi tarea era cerca de la 6:30 de la mañana, entonces ya solo me metí a bañar para quitarme un poco el sueño. Elegí esta foto porque me recuerda una semana muy atareada de cosas por entregar y desde ese momento así me sentí todo el semestre en línea, sentía que nunca había tiempo para mí, ni siquiera para dormir bien.” (ALUG18)

Figura 37. Día en confinamiento de ALUG10

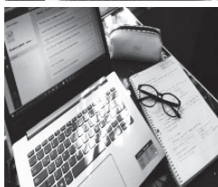
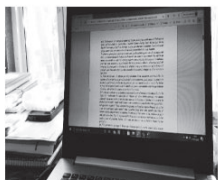


Fuente: proporcionada por ALUG10.

“Ese día mientras tomaba mi clase estaba llenando al mismo tiempo unos formatos que me habían solicitado por parte del programa de PER y debía entregar de inmediato, entonces ese día no activé mi cámara. Me sentía presionada porque faltaban unos minutos para enviar los formatos y en clase la maestra nos estaba pidiendo que compartiéramos lo encontrado en una investigación que nos había encargado y yo no quería que me tocara por el momento hasta enviar los formatos. La imagen me hace recordar otros momentos en donde se me juntaban varias actividades, regularmente los viernes que a veces tenía dos semi-

narios, talleres del programa PER y reunión de un grupo en el que me uní de la universidad de “líderes en desarrollo”, entonces me conectaba en varios dispositivos al mismo tiempo, pedía a mi hermana que me prestara su computadora y tenía las dos computadoras encendidas y a parte mi teléfono porque todos los eventos eran por las tardes. No me gustaban los viernes porque terminaba muy cansada de mi vista y de estar sentada por varias horas frente la computadora y pues también me tocaba comer escuchando mis actividades.” (ALUG10)

Figura 38. Día en confinamiento de ALUG22



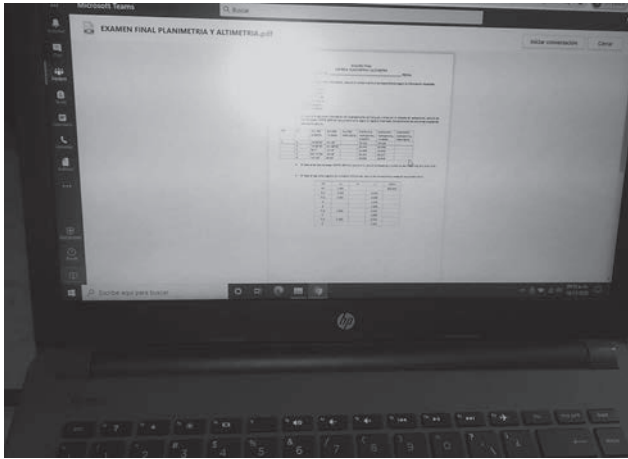
“Elegí estas fotografías porque mi semestre en pandemia se resume en el estar frente a una computadora o celular para poder darle continuidad a mis estudios y mantener comunicación con mis maestros, compañeros y amigos. En la fotografía 1 se puede observar la aplicación de Teams, que fue la herramienta tecnológica principal con la que le pudimos dar continuidad a los estudios universitarios, todos los maestros que tuve en este semestre hicieron uso de ello para continuar. La imagen 2 es sobre una UDA en la que se ve el apartado de tareas, quise ponerla porque durante el semestre tuvimos una gran carga académica, a excepción de los últimos meses. En la 3 se muestra lo mismo, pero ahora con unos lentes,

ciertamente el pasar mucho tiempo frente a una computadora y celular me fue necesario utilizar lentes constantemente, por las molestias que sentía en los ojos. Es solo una muestra de una de muchas lecturas que realizamos, aquí cabe decir que personalmente a mí me gusta mucho

leer, y me estoy formando el hábito de hacerlo más constantemente, pero el hecho de tener que realizar muchas lecturas en muy poco tiempo me llegaba a causar dolor de ojos y de cabeza.” (ALUG22)

Fuente: proporcionada por ALUG22.

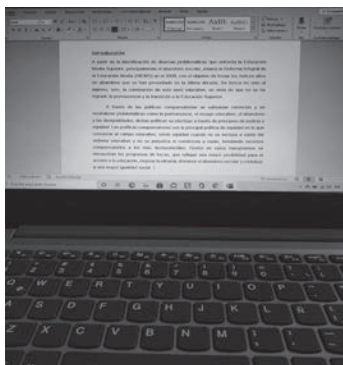
Figura 39. Día en confinamiento de ALUG04



“Esta imagen es significativa para mí porque fue capturada el último día de este semestre tan atípico y lleno de complejidades. Además, es del último trabajo que envié, trabajo en el que me he esmerado mayormente y dedicado varios semestres: mi tesis. Se cumplió el objetivo final de este semestre, tener el primer borrador completo, aun cuando parecía que la pandemia frenaría el camino para continuar con la parte metodológica pude iniciar y culminar, efectivamente fue la mejor forma de terminar el semestre.” (ALUG04)

Fuente: proporcionada por ALUG04.

Figura 40. Día en confinamiento de ALUG23



“Ya no tengo clases, pero el día de hoy presenté mi último examen de planimetría y el de cartografía, así que me la pasé frente al ordenador casi toda la mañana y gran parte de la tarde. Así que estuve un poco nerviosa y estresada ya que estando en una casa con muchas personas no es fácil que el silencio prevalezca y

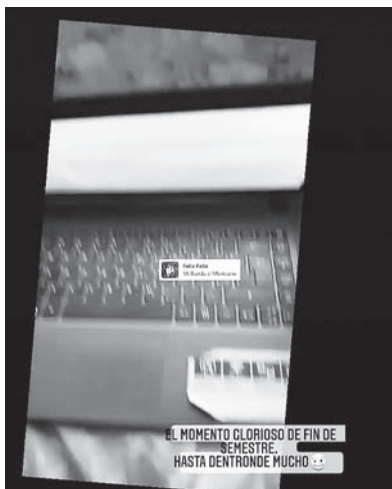
cuando se trata de algo importante y en el que necesitas mucha concentración es más complicado poder concentrarse así. Pero se logró, se realizaron los dos exámenes y ahora espero unos buenos resultados.” (ALUG23). Fuente: proporcionada por ALUG23.

Figura 41. Día en confinamiento de ALUG11



“Esta fotografía la elegí porque representa la mayoría de mis días durante la cuarentena, y es que me la vivo en desvelos, como muchos de mis compañeros y profesores, y especialmente, recuerdo este momento porque siendo las 3:05 am aún me faltaba mucho por terminar; y lo define también porque durante todo este proceso han habido maestros de todo tipo, los que nos entienden y apoyan y los que nos llenan de tareas como si no hubiera un mañana, y así era con la materia con la que estaba trabajando ese día, y me marcó porque en cierta ocasión me encontraba muy frustrada y enojada por la actitud que la maestra de esta UDA tenía y fue tanto mi estrés que comenzó a sa-irme una bolita en el cuello.” (ALUG11). Fuente: proporcionada por ALUG11.

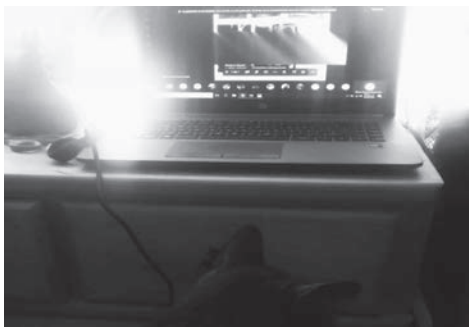
Figura 42. Día en confinamiento de ALUG07



“Esta fotografía también ha sido muy significativa ya que la tomé justo en el preciso momento en que culminó este semestre y significa mucho porque en este momento ya me encontraba totalmente desmotivada, sin ganas de continuar con cualquier actividad relacionada con la universidad, lo cual me parece totalmente decepcionante ya bajo ninguna circunstancia me esperaba una cosa así, pero siento que toda

esta situación nos ha orillado a la mayoría a sentirnos de esta manera, nos sentimos agotados sin un objetivo fijo o sin ganas de llegar a lo que nos hemos propuesto. Recuerdo que en alguna ocasión hablé con mis padres sobre dejar la universidad mientras toda esta situación pasaba, pero ellos se negaron rotundamente y más bien trataban de motivarme de la mejor manera posible para continuar, pero cualquier intento de su parte o de cualquier otra persona era siempre en vano, porque realmente sentía que nada me motivaba, por eso esta fotografía es significativa porque significó el fin de una etapa que me parecía imposible de terminar” (ALUG07) Fuente: proporcionada por ALUG07.

Figura 45. Día en confinamiento de ALUG15

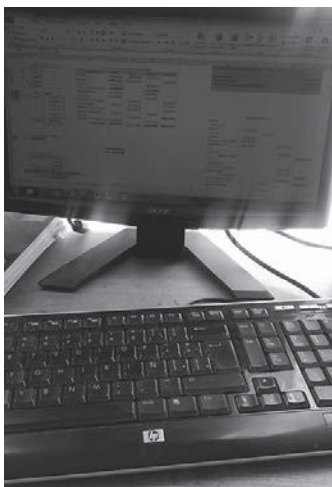


“Paso gran parte de mis días frente a esta computadora y ella se da cuenta, así que como yo no voy a verla ella decide acercarse y quedarse en mi regazo por horas. No me dejó tomar no-

tas, pero es de las cosas que más me hacen feliz cuando estoy con mi pequeña. Además, es la gatita más tierna del mundo.” (ALUG15)

Fuente: proporcionada por ALUG15.

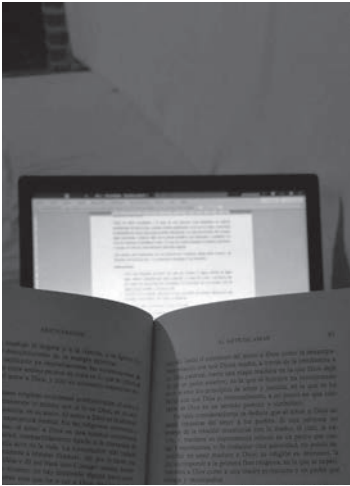
Figura 46. Día en confinamiento de ALUG02



“Después de casi una semana y media terminé un examen muy importante de contabilidad, mi examen final, en el que llevé a la práctica todo lo aprendido a lo largo del semestre y con el cual concluí esta materia.” (ALUG02)

Fuente: proporcionada por ALUG02.

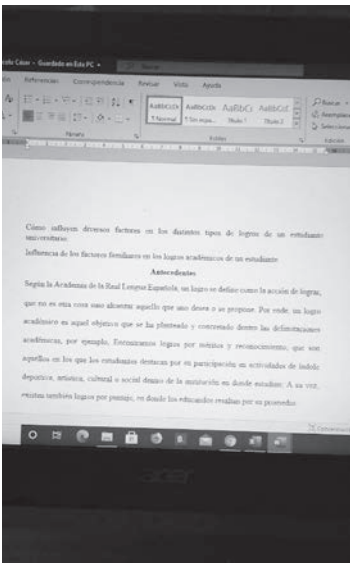
Figura 47. Día en confinamiento de ALUG03



“Al ser semana de entrega de finales, mi día se ha ido en leer continuamente por todas mis tareas y trabajos.” (ALUG03)

Fuente: proporcionada por ALUG03

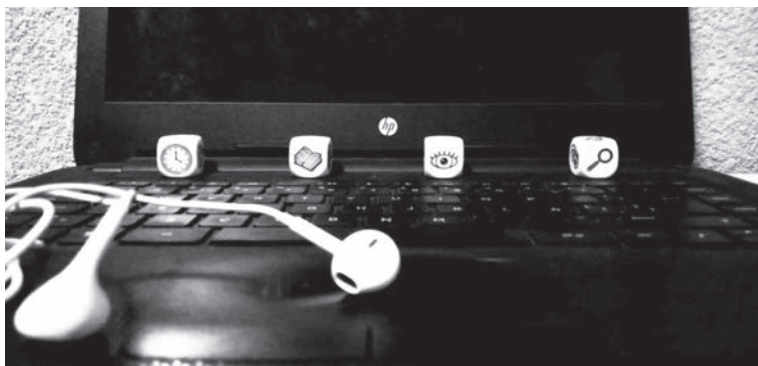
Figura 48. Día en confinamiento de ALUG19



“No sé qué decir, la verdad es que me siento muy cansado y presionado en demasía por el protocolo que estoy elaborando, jaja.” (ALUG19)

Fuente: proporcionada por ALUG19.

Figura 49. Día en confinamiento de ALUG12



“Hoy he pasado la mayor parte del día en la computadora realizando mis actividades escolares. Comencé a sentir la presión de los proyectos y exámenes finales, pero escuchar música me ayuda a que el día sea más ameno. Últimamente he recurrido a cantar en mis pequeños tiempos libres, creo que me es útil para disminuir el estrés.” (ALUG12)

Fuente: proporcionada por ALUG12.

LA INVERSIÓN EN EQUIPO Y ESPACIOS.

Al trasladarse la actividad educativa a los hogares, en muchos de los casos se requirió la adaptación de los espacios y de inversión en equipo con el que no se contaba. La brecha digital, si bien con estos jóvenes no es tan marcada como en otros niveles educativos y sectores de la población, existe. Al igual que en otros estudios (Mejoredu, 2021), en este caso se mostraron diversas problemáticas para la continuidad educativa relacionada con el equipo insuficiente y espacios inadecuados.

Figura 50. Día en confinamiento de ALUG24



“Mi iPad fue parte muy importante en mi semestre virtual porque cuando no la tenía, me era muy cansado leer todas las lecturas de las clases en la compu de escritorio, sin mencionar que la silla de plástico era muy incómoda. Cuando este facilitador tecnológico llegó a mi vida, podía estar en la comodidad de mi cama o en la terraza leyendo sin sufrir tanto de

mis ojos o mi espalda. Hoy en día no sé qué haría sin ella.” (ALUG24)

Fuente: proporcionada por ALUG24.

Figura 51. Día en Confinamiento de ALUG03



“Mi adorada silla. Éste fue el día que me la compraron. Antes, trabajaba en una silla de plástico, de esas que te sientan cuando vas a comer en algún lugar; que a pesar de que era muy ancha, con el semestre virtual me era muy cansado permanecer sentada todo el tiempo, entonces le pedí a mis papás que me compraran una cómoda pero chiquita por el espacio que tengo en mi cuarto. Resultó muy difícil la búsqueda porque todas las

cómodas estaban muy grandes y caras, cuando vi a esta, dije: ES PERFECTA. Realmente es todo lo que estaba buscando en una silla y se ha vuelto mi salvación a la hora de estar en el semestre en línea.” (ALUG03)

Fuente: proporcionada por ALUG03.

Figura 52. Día en confinamiento de ALUG18

“En esta imagen se muestra una serie de colores de pintura. Como había mencionado, en estas vacaciones de diciembre quiero hacerle mejoras a mi recamara, y una de ellas es pintarlo y cambiarle el color por uno más claro, en cierta parte también para que me entre más luz y tenga otra vista para el siguiente semestre que tome mis clases virtuales.” (ALUG18) Fuente: proporcionada por ALUG18.

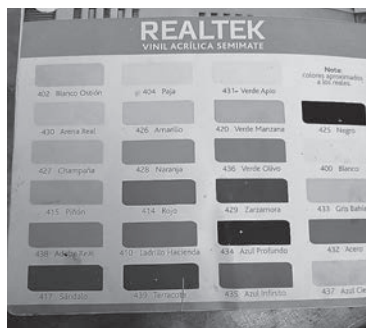


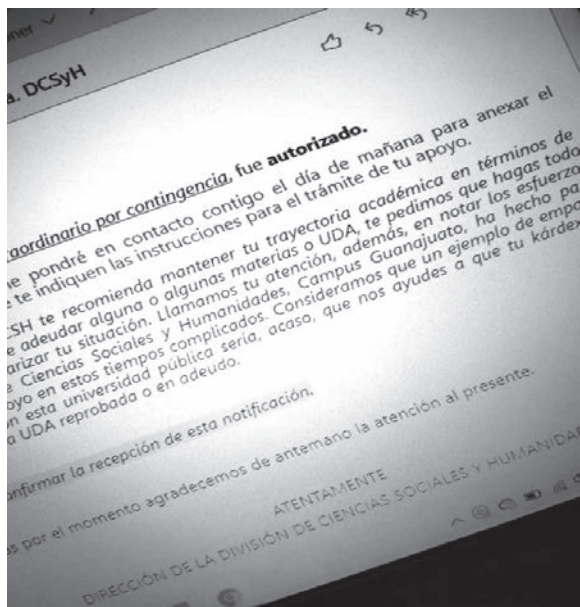
Figura 53. Día en confinamiento de ALUG09



“Estas imágenes son significativas para mí porque no tenía un espacio para hacer mis tareas, a veces las hacía en mi cuarto, en la sala o en la cocina, pero siempre me distraía mucho, entonces yo les decía a mis papás que necesitaba mi propio espacio para realizar

mis tareas y en mi cuarto tampoco lo tenía porque lo comparto con dos de mis hermanas y siempre había discusiones. Un tiempo me fui a quedar en la casa de mis abuelos, pero después me regresé y decidí adaptar una esquina de mi cuarto para tener mis cosas, mi papá me ayudó a colocar un pedazo de madera para poner mis libros y cuadernos del semestre, también colgué una madera para colocar las cosas importantes y agregué algunas fotografías de mis amigas y compañeras de cuarto de Guanajuato. Durante el día siempre trabajaba en mi cuarto y en las noches me salía a la sala para continuar con mis tareas.” (ALUG09). Fuente: proporcionada por ALUG09.

Figura 54. Día en confinamiento de ALUG21



“Una de las dificultades a las que me enfrenté desde el primer semestre que se llevó a cabo de manera virtual fue cómo tomaría mis clases. En casa somos cuatro personas que actualmente nos encontramos estudiando, fue una situación que sinceramente me preocupaba, pues todos debíamos hacer uso de la única computadora con la que contábamos en casa para cumplir con nuestras responsabilidades académicas. Sin embargo, a inicios de este semestre la división sacó una convocatoria donde comunicaban que otorgarían apoyos para que los estudiantes que lo necesitaran pudieran adquirir un equipo de cómputo, al saber esta información decidí redactar mi carta y enviarla. En esta imagen se muestra el correo donde me notificaban que el apoyo estaba autorizado, es significativa para mí porque a partir de esto las posibilidades de continuar con regularidad mis clases sería posible.” (ALUG21)

Fuente: proporcionada por ALUG21.

LOS PROBLEMAS DE EQUIPO Y CONECTIVIDAD

Adicionalmente a la falta de equipo y los espacios, hubo una serie de historias a través de las fotografías que las y los jóvenes nos expresaron, pues, como vemos, no bastaba con tener Internet y equipo para conectarse a sus clases. A veces la mala calidad o bien lo obsoleto de la mayoría de sus equipos también operaron en su contra para la continuidad educativa. Es justo reconocer que muchos de los estudiantes recibieron apoyo institucional para tener un mejor equipo de cómputo y en sus historias hay rastro de eso.

Figura 55. Día en confinamiento de ALUG11



“Durante esta pandemia los dispositivos electrónicos, así como el internet fueron nuestras principales herramientas y muchas veces estos también resultaban ser impedimentos para lo mismo, pues algunas veces tocaba entrar tarde a las clases o perder tiempo para poder comenzar con mis trabajos, porque la computadora no encendía o no podía conectarse a internet. Mi equipo tiene ya bastante tiempo por lo que después de tanto uso comenzaba a tener fallas y esto fue algo con lo que yo creo que muchos estudiantes tuvimos que lidiar.” (ALUG11).

Fuente: proporcionada por ALUG11.

Figura 56. Día en confinamiento de ALUG13



“En repetidas ocasiones mi computadora falló, por lo que la única solución que encontraba para que volviera a funcionar, era quitar la batería, lo que trajo como consecuencia que mi batería se rompiera y al no tener el dinero suficiente para adquirir una nueva, hubo que optar por improvisar algunas soluciones, la pegué y la he estado usando así. Actualmente recibí una beca y espero poder adquirir una batería nueva ya que los equipos de cómputo actualmente tienen costos muy elevados.” (ALUG13)

Fuente: proporcionada por ALUG13.

Figura 57. Día en confinamiento de ALUG14

“La foto de la computadora en actualización refleja uno de mis peores días, frustrados, ya que, tuve muchos detalles técnicos con mi equipo, cuando realmente lo necesitaba más, eso impidió poder tener tiempo suficiente para realizar mis trabajos sin estar bajo presión.” (ALUG14)



Fuente: proporcionada por ALUG14.

Figura 58. Día en confinamiento de ALUG20



“9 de diciembre de 2020. Esta foto la tomé en la madrugada, estaba haciendo mi examen de inglés, lo grabé un día antes en la noche y ahí ya lo estaba editando. Aunque tuve muchas fallas en las aplicaciones, el internet se me fue, cargué y descargué archivos de desesperación, me puse a ver una película en lo que se cargaba la edición y nada más no se pudo. Terminé durmiendo a las 4 de la mañana, sin video descargado y ese día había estado algo ocupado, así que ya no sabía ni qué hacer, pero decidí seguir intentando cumplir

con mi video de examen a tiempo.” (ALUG20). Fuente: proporcionada por ALUG20.

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Disrupción y dislocación fueron los elementos inicialmente mostrados por los jóvenes en sus imágenes, en parte como añoranza de lo que eran y, quizá también, como un adelanto de lo que tendrían que dejar de ser. O bien de cambios que se iniciaban y sobre los cuales no había la suficiente consciencia.

Las experiencias juveniles en pandemia se caracterizaron por la ruptura (Espinosa, 2021), la irrupción de un fenómeno que

trastocó la totalidad de la vida que, de entrada, se presentaba en la imposibilidad de asistir a la escuela. Pero no solo en esto, sino que clausuró durante un tiempo importante las actividades que desarrollaban las y los jóvenes. Por eso no es casual que una de las primeras cosas que destacan de la pandemia es lo que dejaron de hacer, que hay que decir, nuevamente, no solo era lo escolar.

Pero tras de esto, es decir después de señalar la ruptura inmediata de las actividades cotidianas, familiares y personales, el sentimiento mayor fue el de destacar la ausencia de sociabilidad, que, si bien al inicio estaba rondando, se terminó imponiendo en la perspectiva de los jóvenes como lo más importante. Y aunque la escuela aparece en este aspecto, lo es porque es el espacio en el que se presenta la sociabilidad, la vida juvenil (Guerrero, 2000). Es su escenario y su punto de encuentro. Con una clave que a veces no es suficientemente resaltada: la escuela y los pares en conjunto logran la pertenencia a algo. La pandemia les privó de lo más valioso para muchos jóvenes: las experiencias.

La escuela como espacio de vida juvenil está fuertemente retratada en las fotos; puede que sea el sentido más fuerte otorgado por los jóvenes a los impactos de la pandemia. Todo el ámbito de la sociabilidad es un elemento que se da por sentado y por obvio; sin embargo, al que no parece haberse atendido, siendo, quizá, uno de los más factibles de promover y atender desde el confinamiento. Lo que resalta también es el esfuerzo de los estudiantes por mantener el contacto con sus pares, ya que encontraron también en las herramientas sociodigitales posibilidades de resignificarlas no solo para fines educativos, sino para el mantenimiento de la sociabilidad.

Parte de las estrategias con las que suplieron ese elemento de la sociabilidad que no tuvieron por la interrupción de lo escolar fueron la convivencia familiar y las salidas simbólicas o imaginarias como ejercicios reflexivos e introspectivos. Es decir, no solo eran

los rituales programados para salir a realizar actividades esenciales como abastecerse de alimentos, sino que representaban los momentos de fuga de la pandemia y que en general se hicieron en familia.

Por otra parte, también se logró un fenómeno interesante de toma de distancia de lo cotidiano y habitual, que devino en un proceso de reflexividad e introspección (Giddens, 2008; Beck, 1999) que se reflejó en las críticas a la escuela y a los procesos educativos, y en las miradas hacia sí mismos, en tiempo para sí y en el cultivo de sí⁷.

No se trata de minimizar o de matizar los impactos de la pandemia en la vida juvenil, pero también es cierto que se desencadenaron por vía de los elementos disruptivos y dislocatorios procesos reflexivos que devinieron en estrategias que, como hemos dicho, se pueden considerar en el marco del cuidado de sí, que de otra forma quizá no se habrían presentado. Decir que esto fue un proceso positivo podría llevar a dejar de lado todo lo demás. Lo que hay que señalar por ahora y como una línea de atención al futuro, es que se experimentaron procesos reflexivos, intervenciones sobre sí que la escuela, por sí misma, quizá no habría propiciado.

Hubo estrategias que funcionaron como balanzas para la estabilidad emocional; entre las principales estaban las salidas, a veces simbólicas, del hogar. La terraza de la casa que permitía ver el horizonte, la naturaleza, las salidas al súper mercado para hacer las compras que servían de distractor y alejamiento del hogar, las reuniones virtuales con amigos y con grupos a los que pertenecen algunos jóvenes y con los cuales, virtualmente, mantuvieron el contacto que era una manera de recibir apoyo implícito. Conciertos virtuales, tiempo en pareja, tiempo en casa a solas o pasear por la ciudad en el auto con algún familiar.

⁷ En Foucault (1995) esto sería parte de las tecnologías del yo.

La saturación de lo escolar ha sido una constante, pero las raíces de dicha percepción no han sido claras; algunos de los elementos que los jóvenes destacan son, por ejemplo, los siguientes: horarios extensos, estar conectados prácticamente todo el día, mala gestión de los tiempos, innumerables distracciones, falta de espacios adecuados para el estudio y problemas de conexión y de equipo, malestares físicos como dolor de espalda y de cabeza. Todo eso teniendo como colofón el estrés.

Confirmamos también que la saturación escolar tuvo un hilo conductor que fueron las actividades y el desempeño docente, entre otras cosas se muestra en el traslado de la lógica escolar presencial a la virtual, cuando menos en un primer momento, hasta que las propias exigencias de los estudiantes y la realidad virtual en sí llevaron a un cuestionamiento docente que devino en cambios y adaptaciones. Pero también se dejan entrever las problemáticas de autogestión del tiempo, de organización y de saber hasta qué punto podían asumir actividades extracurriculares. Esto lo podemos considerar como habilidades y competencias que no tenían, y que en el mejor de los casos tuvieron que encontrar formas personales de desarrollarlas.

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

En esta parte de la obra, además de hacer comentarios finales y resaltar algunas vetas de investigación que quedan para el futuro, y que en parte se desprenden de lo realizado hasta ahora, hacemos una serie de conclusiones a partir del objetivo general y preguntas de investigación desarrolladas inicialmente. Damos paso de entrada a la revisión de preguntas y objetivo general, y las respuestas que consideramos haber dado. Asumimos en este primer momento una exposición desde los resultados; y, finalmente, cerramos este trabajo con los comentarios generales.

En esta investigación nos posicionamos en una temática que se inscribe en lo referente a la transformación de la relación entre las experiencias presenciales y virtuales en la sociabilidad y la educación en general. Nuestro primer planteamiento nos llevó a la intención de analizar la relación entre educación, la tecnología y los jóvenes, conociendo el papel educativo que desempeñaron las tecnologías durante la pandemia, y cuál fue el proceso que llevaron a cabo los jóvenes para interactuar con los demás. Tras la problematización, nuestro objetivo general buscó analizar las dinámicas que, en tiempos de confinamiento, han seguido las sociabilidades juveniles, y los procesos educativos mediados por las modalidades virtuales de comunicación. Mientras que las preguntas principales que guiaron el estudio fueron: ¿cómo discurrieron las sociabilidades juveniles urbanas ante el confinamiento?, ¿qué papel jugaron las tecnologías digitales en la

vida cotidiana juvenil durante esta etapa?, ¿cuáles son las valoraciones de los jóvenes sobre las modalidades educativas virtuales durante el confinamiento?, ¿cuál fue la experiencia de los actores ante este panorama?

La pandemia ocurrió prácticamente al año del inicio de un gobierno que tenía importantes objetivos, por ejemplo, en materia de conectividad. Uno de sus programas, el de conectividad en sitios públicos, podría haber ayudado a atemperar la dificultad que muchos estudiantes presentaron para la continuidad educativa.

En el caso de las políticas federales en materia educativa, éstas no solo han sido genéricas, sino que no se observó que existieran mediaciones para implementarlas; adicionalmente como hemos dicho, en el caso de que hubieran venido avanzando, la pandemia puso límites a su desarrollo, y se tuvo que responder vía, principalmente, de la tv y el esfuerzo y recursos propios de docentes y estudiantes. Lo mismo sucedió en el estado de Guanajuato; no puede sostenerse que a nivel local la situación fue diferente, o que corrió por otro sendero y lógica. Se habría esperado que, en el caso concreto de la UG, como institución con un campo de acción más claro o controlable por su volumen respecto a todo un sistema educativo nacional o estatal, su atención fuera distinta. Y en cierto modo fue así; existieron, como vimos, estrategias variadas, aunque descargando también, en gran medida, en el campo de acción y acuerdo entre docentes y estudiantes.

Las investigaciones previas provenientes del campo educativo mostraron particularmente aspectos relacionados con procesos de desestabilización y adaptación que vivieron los jóvenes. Y como parte de lo anterior, se presentó toda una serie de nuevas habilidades y competencias que de alguna manera sirvieron como soportes para una nueva estabilidad ante los cambios experimentados.

Lo que Giddens (2008) llamaba modernidad avanzada está regida por la relación entre las tecnologías y el riesgo, también por la discontinuidad y por cómo fueron arrasadas las perspectivas tradicionales. Piénsese en los cambios educativos experimentados en la pandemia. Ese ámbito de la seguridad frente al peligro claramente quedó trastocado. Profundizada al menos en varios aspectos. Los cambios educativos no parecen tener posibilidad de un retorno a la seguridad total de la mediación presencial y lógicas tradicionales que no impliquen mediaciones tecnológicas. Esa suerte de destradicionalización educativa, en alusión a la postura de Giddens para los procesos sociales más amplios, ha permitido tomar conciencia de los riesgos y efectos de la interrupción escolar (característica de la modernidad reflexiva). Si uno de los elementos que apuntan al proceso de una sociedad reflexiva es precisamente el de la conciencia de los peligros globales y su discusión pública, así como el autoconocimiento de los riesgos, en el caso de la educación podríamos sostener que este proceso se inició, si bien no se profundizó a suficiencia; el avance en la apropiación y discusión pública fue considerable.

La idea de modernización reflexiva en la vertiente de Beck (1996), concebida como autoconfrontación de viejos esquemas frente a los nuevos, se vio reflejada en el tratamiento educativo convencional de un traslado simple de la lógica escolar presencial a la virtual, fuente, como lo expresaron muchos jóvenes, de la percepción de saturación vivida (Beck en Beriain, 1996). Los parámetros institucionales existentes no estaban habilitados para dar cabida y sentido a lo ocurrido en el campo educativo, la combinación de procesos de individualización juvenil y de los actores claves del proceso educativo como los docentes, fueron las piezas fuertes que ayudaron a sobrellevar esto. Qué de estos esfuerzos quedarán o serán retomados por los marcos institucionales son cuestiones que futuros trabajos tendrían que mostrar.

El riesgo y su gestión son esenciales para lo que se ha dado en llamar colonización del futuro, la aceptación de ciertos riesgos; en este trabajo hemos visto que pueden comprenderse como procesos de adaptación a cambios experimentados en la vida social y educativa en particular. Elementos claros de reflexividad, que va reorganizando y reconstruyendo las perspectivas y la experiencia. De aquí las salidas momentáneas de los actores durante la pandemia, la reincorporación paulatina de sus actividades, pero también el concomitante estrés y desánimo y crítica hacia lo escolar por considerarlo insuficiente. Era el difícil balance del umbral de catástrofe del que hablaba Luchman (1996).

Si bien los procesos anteriores pueden identificarse en las experiencias y perspectivas de los actores, también podría pensarse que es el elemento de la individualización lo que pudo agravar muchas de las dinámicas experimentadas, elecciones individuales y vínculos reflexivos, quizá estratégicos, que separaron a los actores bajo el afán de librarse de los peligros, por ejemplo, dejar de ver a personas e incluso terminar relaciones de pareja. Es todo el ámbito de las decisiones a las que Luhmann (1996) les da un peso considerable⁸ ante la necesidad de gestionar los riesgos.

Claramente se aceleraron los procesos de desanclaje (Giddens, 2008) que incluso en “normalidad” prepandemia ya existían; la separación de las relaciones sociales de su contexto local de interacción y su reestructuración en diversos intervalos de espacio y tiempo pues, como vimos, las y los jóvenes reorganizaron su vida social y en general la sociabilidad por medios tecnológicos. Contactos sincrónicos y asincrónicos, en diferentes espacios y tiempos. Ciertamente esto operó como una seguridad ante los

⁸ También una suerte de desanclaje en el sentido que le otorga Giddens (2008), aunque centrado en este caso en las relaciones sociales localizadas.

peligros, así como lo había concebido Giddens, pero en una versión más radicalizada pues prácticamente toda la vida social se trasladó a la virtualidad.

Desde la sociología del riesgo en la vertiente de Beck (1999) creemos haber aportado descripciones de una parte de la sociedad que ha experimentado factores inesperados en su curso de acción, en particular de los procesos educativos y la sociabilidad. Pero también el trabajo permitió asumir una perspectiva más contextual en el marco amplio de las sociologías del riesgo (Urteaga y Eizagirre, 2013); así, se da cuenta de algunos aspectos psicosociales, la interpretación de los riesgos, cómo reaccionaron las comunidades, sus diferentes significados.

Claramente, de las condiciones de los desastres (Espinoza, 2021), en nuestro trabajo destacaron las características de emergencia e incertidumbre, en particular bajo las formas de adaptación que tuvieron que surgir; también la disrupción, por la generación de situaciones excepcionales ante la interrupción dramática de la normalidad.

Del riesgo de desastre desde lo social que se comprende desde la probabilidad de daños y pérdidas futuras (Quiceno, 2005), en nuestro caso lo que pudimos observar es que fue en el ámbito de la sociabilidad y los impactos socioemocionales, en donde más se presentaron lo que, bajo esta perspectiva, pudieron ser desastres sociales. Sin embargo, en ambos procesos fueron los propios actores los que, a través de sus mecanismos de individualización, asumieron las respuestas y también los costos, como la atención psicológica y el contacto con los pares jóvenes por medios virtuales.

Una de las claves para atemperar los desastres sociales está en la gestión del riesgo, y el peso desde las intervenciones de política a nivel nacional, estatal y local tendrían que haber estado en la atención de los factores de riesgo. Sin embargo, lo que mostramos

es que las respuestas estuvieron caracterizadas por abordajes genéricos, televisivos, virtuales y, en la mayoría de los casos, en la decisión de los actores, principalmente docentes. No hubo, pues, atención a las predisposiciones al daño, a las distintas vulnerabilidades.

En la caracterización inicial de los jóvenes pudimos observar que había predisposiciones sociales en las cuales no se apreció ningún tipo de intervención institucional, en ningún nivel, incluyendo el del caso de la UG. Nuevamente confirmamos que los actores en términos generales fueron dejados a su suerte en esta etapa.

Los procesos de adaptación y acomodación ante la disrupción experimentada por la pandemia se caracterizaron fundamentalmente por establecer una identificación instrumental y estratégica con la escuela, conectarse lo necesario, aprender el uso de las distintas plataformas requeridas y gestionar la percepción de saturación inicial por el cambio drástico que estaban viviendo.

Pero es cierto que este proceso de adaptación se vivió de manera más drástica no solo por la disrupción, sino por las habilidades y aprendizajes que tendrían que generar casi de inmediato: gestión de sus tiempos, trabajo autónomo e independiente, retroalimentación no simultánea, entre otras. Pero también enfrentaron un proceso de aprendizaje que igualmente tuvieron que desarrollar y experimentar las y los docentes, pues inicialmente fue claro que se dio el simple traslado de la lógica escolar presencial hacia lo virtual, lo cual no contribuyó a que, frente a la disrupción, los procesos de adaptación fueran menos traumáticos y más amables.

Se generaron también dentro de este marco procesos de individualización y reflexividad en los vínculos, es decir lo que Giddens (1998) concebía como vínculos reflexivos, entre los que tuvieron que poner en pausa la sociabilidad juvenil por el resguardo familiar. El dilema se resolvió optando por la familia. El

proceso de reflexividad en general fue amplio, no solo en los vínculos sino en el cuidado de sí.

La función del hogar fue fundamental para la continuidad educativa, pero no solo para esto, sino que fue el centro neurálgico de la vida de los jóvenes, pues también fue el espacio de la convivencia y de la toma de distancia parcial de lo escolar; en los pocos espacios en los que se podía pues, también, notamos que la escuela colonizó ese espacio familiar, y el hogar en general, que era antes más bien un espacio de distanciamiento de la escuela, su descanso, en esta etapa se transformó.

Se ubicaron tres fuentes de la percepción de saturación escolar que están en el fondo de muchos de los procesos experimentados por los jóvenes (como el estrés y la falta de aprendizajes); las mismas fueron la ausencia de interacción juvenil y familiar; la colonización del hogar por lo escolar (campos que se cruzan); horarios corridos y ausencia de actividades más allá de lo escolar.

COMENTARIOS FINALES Y TEMAS PARA EL FUTURO

Desde la mirada panorámica que nos aportan las estadísticas, sabemos que en México el acceso a internet es mucho menor en los contextos rurales, por lo que era esperable que ahí, de entrada, se presentaran las principales dificultades para la continuidad educativa. Precisamente en la población más vulnerable y que tendría que haber recibido una atención y trato distinto. La misma UNESCO (2020) destacó que las respuestas tendrían que ser inclusivas con respecto a esta población. Es en estos contextos en donde los estudios aún están por mostrar los efectos que tuvo la pandemia, es una veta de investigación pendiente.

El uso de las tecnologías y el incremento de la disposición de internet ha sido clave, al nivel de propuesta también ha destacado la idea de la educación virtual bajo la combinación de sus distintas modalidades y, en particular, la política de internet para todos, que ha sido la proyección más amplia que se haya hecho en el país para llevar internet a toda la población, cuestión aún en proceso. Y sobre esto también se han abierto expectativas e impactos que deberán tener seguimiento investigativo: el acceso a internet en comunidades antes incomunicadas o desconectadas, el uso masivo y acelerado durante esta etapa hacia las plataformas sociodigitales, las modalidades educativas mixtas que quedarán tras la pandemia, son algunas de las líneas de investigación que se consolidarán en el futuro inmediato.

Es notable cómo a nivel institucional, los cambios y adaptaciones se pudieron dar en el nivel micro, como el caso de la Universidad de Guanajuato, de manera más clara pero ciertamente insuficientes. Quizá los mismos fueron más difíciles a nivel nacional, pero en el caso de la UG las adaptaciones y respuestas fueron evidentes, aunque aún lentos en la transición concreta a la adaptación e incorporación de los actores específicos como docentes y estudiantes. Las valoraciones de los actores, las estrategias implementadas según los distintos modelos de gestión y de diversidad institucional, son un tema también de análisis a los que se les tendría que seguir la pista en términos investigativos.

Que la pandemia y el confinamiento hayan puesto en jaque al Sistema Educativo Nacional es todo un tema, y no tendría que normalizarse el juicio acerca de que era previsible dado lo intempestivo de la pandemia, pues, como sabemos, existieron anteriormente distintas políticas que estuvieron volcadas a la formación y mejora en la conectividad. Sin embargo, la parálisis y débil respuesta que se tuvo indican la poca efectividad que esas políticas tuvieron. Y sobre esto, el juicio que se ha hecho ha sido desde una mirada muy corta, señalando a la contingencia, y no hacia toda la revisión histórica que tendría que hacerse, pues sobraron estrategias, políticas, y recursos destinados a las mismas en años anteriores. A partir de lo vivido en la pandemia en la educación, una revisión crítica de estas políticas se hace necesaria.

Diversos elementos han operado como factores de riesgo, expresados en la cuestión educativa, y estos van desde la misma integración familiar que, como vimos, tiene conformaciones diversas que en muchos de los casos operan en contra de esto, como el vivir y tener solo el apoyo de uno de los padres, o vivir con uno de los abuelos, hacerse cargo de los hermanos, etc. Las condiciones familiares de los jóvenes operan como predisposicio-

nes sociales que juegan un rol distinto a partir de sus características, es decir, para algunos maniobran como vulnerabilidad el contar solo con uno de los padres y tener hermanos menores de los cuales hacerse cargo, mientras en otros es lo contrario, pues cuentan con variados elementos protectores. La cuestión de las vulnerabilidades es compleja, y en este trabajo se muestra, en este punto, un dique a la interpretación lineal de las mismas.

El elemento central de los aprendizajes tuvo distintas fuentes que dificultaron su logro, fundamentalmente el contacto y relación con los otros, mostrándonos que la sociabilidad es clave para que el aprendizaje se dé, y la cuestión del riesgo latente de la enfermedad operó como desestabilizante emocional.

El peso de la sociabilidad es lo que más destaca en los impactos de la pandemia en las y los jóvenes, y atraviesa desde el malestar del encierro con poco o nada de contacto con la gente, hasta los aprendizajes. Esta fue una clave y en realidad se sabía que podría suceder, por todos los estudios de juventud que han mostrado la importancia de la vida juvenil. Las formas en cómo se gestionó esto a nivel institucional, o en acciones concretas desde los docentes, son también un punto de investigación importante que tendría que profundizarse.

El sentimiento de saturación también tuvo como uno de sus puntos de comprensión básicos a la ausencia de interacción, y por ende de sociabilidad. A partir de los datos mostrados, podemos sostener que los dos elementos fuertemente señalados por las y los jóvenes, acerca de la falta de aprendizajes y la saturación escolar, fueron síntomas de ausencia de sociabilidad. Un punto relacionado y que ayuda a comprender estos procesos, es que, como dijimos, lo escolar colonizó el espacio del hogar y fue el centro de todas sus actividades. Pero además el regreso al hogar requirió de una reconstrucción de la convivencia pues en lo presencial, de hecho, ya vivían fuera del entorno familiar.

Las dos figuras docentes detectadas, más que como señalamiento o juicio, sirven para pensar en estrategias de actuación, en las que abrir espacios de problematización que sean el eje básico o mínimo que debería de tenerse. Pocos casos como lo vivido en la pandemia ejemplifican la posibilidad de la problematización en el sentido freiriano (1998); por ejemplo, habría sido deseable abrir espacios en las clases para problematizar y discutir la situación que las y los jóvenes estaban viviendo. Como sabemos, a través de esto se puede captar críticamente una situación concreta e incidir también críticamente sobre ella. Por medio de la problematización, se profundiza la toma de conciencia de la realidad en la cual están inmersas las personas; en estos casos pocas experiencias de discusión y análisis de la realidad se dieron, y el encuentro tecnomediado tuvo elementos instrumentales y mecánicos. Experiencias futuras en contextos de emergencia tendrían que considerar lo anterior.

REFERENCIAS

- Abend, G. (2008). The Meaning of ‘Theory’. *Sociological Theory*. Vol. 26, Núm.2: 173-199.
- Alfie, M. (2020). Riesgo, depredación y enfermedad: COVID-19. *Sociológica*, Vol.35, número 100: 15-44. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v35n100/2007-8358-soc-35-100-15.pdf>
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Arnal, M; Serrano, A. y Revilla, J. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “residencia” social y resistencia ante la crisis. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid, España. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Vol. 35: 71-104. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297147433004.pdf>
- Balderas, J; Roque, R; López, A; Salazar, R. y Juárez, C. (2021). ¿Cómo cambió la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas prácticas en el área de tecnologías de la información con la COVID-19?. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 12, Núm. 22. Recuperado de: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/download/826/2735/>

- Ballesteros, B. (2014) (Coord.). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. México: Ed. Centro de Estudios clínica e investigación psicoanalítica. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En Berriain, J.(comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos, 201-222. Recuperado de: <https://www.uv.mx/blogs/ti-pmal/files/2016/09/A-GIDDENS-LAS-CONSECUENCIAS-PERVERSAS-DE-LA-MODERNIDAD.pdf>
- Beck, U. (Compilador). (1999). *Hijos de la libertad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bonfill, C; Fonso, M; Pavón, M; Quintana, A. y Sarda, S. (2020). Entornos virtuales de enseñanza. Una diplomatura como alternativa de formación en el contexto del Covid – 19. *Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, Vol. 3, Núm. 2. Recuperado de: <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/Perspectivas/article/view/101/100>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: el futuro que vendrá. *Las ciencias sociales y el coronavirus*. México: Consejo mexicano de ciencias sociales. Recuperado de: <https://www.comecso.com/las-ciencias-sociales-y-el-coronavirus/educacion-y-pandemia-el-futuro-que-vendra>
- CEPAL-UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). (2020).

- Informe de la Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2020). *Retos de la educación a distancia en la contingencia COVID-19 cuestionario a docentes de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Informe_encuesta_CODEIC_30-III-2020_.pdf
- Delgado, U. y Martínez, F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Revista Diálogos sobre Educación: Temas actuales de Investigación Educativa*. Año 12, Núm. 22, ISSN 2007-2171. Recuperado de: <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/829/670>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial, 194-320. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2021). *Acuerdo por el que se da a conocer el Programa de Conectividad en Sitios Públicos 2020-2021 de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616104&fecha=16/04/2021
- Doval, M; Parrilla, Á; Martínez, E. y Raposo, M. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Education Siglo XXI, Vol. 35, núm. 3*: 17-37. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/308881/218311>
- Espinosa, C. (2021). La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico: *Sociológica*, año 36, núm. 102: 337-348.

- Ferrando, F. (2003). En torno a los desastres “naturales”: tipología, conceptos y reflexiones. Boletín del Instituto de la Vivienda. Santiago, Chile: *Revista INVI* vol.18, núm. 47: 15-31.
- Fornasari, M. (2020). La Pandemia en Contextos Educativos. Un Enfoque Ético sobre los Tiempos Virtuales y el Porvenir. *Trayectorias*, año 23, núm. 52. Recuperado de: <http://www.trayectorias.uanl.mx/52/pdf/1.pdf>
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Galvis, Á. (2020). Transformación educativa mediada con tecnología digital: oportunidad única de cara a la “nueva normalidad”. *Revista Innovaciones Educativas: científico*, vol. 22: 2215-4132. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3156/3967>
- García, V. (2005). El riesgo como construcción social y la construcción social de riesgos. *Desacatos*, núm. 19: 11-24.
- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus COVID-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 21. Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2008). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gobierno de México. (2020). Boletín No. 75 *Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19*. Recuperado de: <https://www>.

- gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-COVID-19?idiom=es
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (2019). *Escuela*. Recuperado de: <https://quedateencasa.guanajuato.gob.mx/escuela/>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guanajuato Libre (2020). *Becas por Contingencia COVID-19 y Entrega de Apoyos Universidad de Guanajuato*. Carrusel, sección de noticias. Recuperado de <http://www.gtolibremx.mx/tag/universidad-de-guanajuato/>
- Guanajuato Libre. (2020). *UG condona costos de inscripción a alumnos afectados por la pandemia*. Recuperado de <http://www.gtolibremx.mx/carrusel/ug-condona-costos-de-inscripcion-a-alumnos-afectados-por-la-pandemia/>
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, núm. 10: 205-242.
- Hernández, E. y Valencia, Ó. (2020). Como están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Revista Diálogos sobre Educación*, vol. 12, núm. 22. Recuperado de: <http://dialogos-sobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816/696>
- Hernández, J; Torres, D. y Camargo, E. (2020). Era digital en tiempos de pandemia: educación, color, conocimiento y comunicación. Utopía y Praxis Latinoamericana. Universidad de Zulia, Maracaibo-Venezuela: *Revista internacional de filosofía y teoría social*, año 25, núm. 8: 216-230. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34171/36023>

- Herrera, A. y Rico, A. (2021). La construcción social del riesgo. Claves analíticas para comprender la pandemia de COVID-19 en México: el caso de la Jornada Nacional de Sana Distancia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Año LXVI, núm. 242: 215-249. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.242.79325>
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*, Barcelona: Editorial UOC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). Porcentaje de población que cuenta con el servicio de energía eléctrica en su hogar. *Derecho al medio ambiente sano: Capacidades estatales*. Recuperado de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/porcentaje-de-poblacion-que-cuenta-con-el-servicio-de-energia-electrica-en-su-hogar-derecho-al->
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/#Tabulados>
- Lavell, A. (1993). Ciencias sociales y desastres naturales en América Latina: un encuentro inconcluso. En Maskrey, A. (Comp.). *Los Desastres No son Naturales: LA RED*.
- Lozano, A. (2020). Impacto de la epidemia del coronavirus (COVID-19) en la Salud Mental del personal de salud de la población general de China. Universidad Peruana. *Revista de neuro-psiquiatría*, vol. 83, núm. 1. Recuperado de: <https://www.re-dalyc.org/jatsRepo/3720/372062853003/372062853003.pdf>
- Luhmann, N. (1996). El concepto de riesgo. En Beriain, J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos: 123-153.
- Martínez, A; Prado, C; Tapia, C. y Tapia, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva

- Feminista. *EMPIRIA: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Vol. 41: 157-185. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/22608/18402>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Balance y aportaciones para México. Informe ejecutivo*. Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eiadescovid19-informe.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Informe ejecutivo*. Ciudad de México. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informeejecutivo.pdf>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 50, ISSN:2448-878: 13-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>
- Oliva, H. (2020). *La educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior*. Universidad Guadalajara. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/340270478_La_Educacion_en_tiempos_de_pandemias_vision_desde_la_gestion_de_la_educacion_superior
- Pérez, R. (2015). Modernidad, reflexividad y ciencia posnormal en la sociedad del riesgo. *Acta Sociológica*, núm. 67: 165-192. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282540175_modernidad_reflexividad_y_ciencia_posnormal_en_la_sociedad_del_riesgo/full-text/5611d90808aec422d1171f3a/modernidad-reflexividad-y-ciencia-posnormal-en-la-sociedad-del-riesgo.pdf

- Petrelli, L; Isacovich, P. y Mattioni, M. (2020). Estudiar y trabajar en la universidad en contextos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. En *Desigualdades en el marco de pandemia: reflexiones y desafíos*. Instituto de Estudios Sociales en contexto de Desigualdades. Recuperado de: <https://www.unpaz.edu.ar/node/3932>
- Pink, S; Horst, H; Postill, J; Hjorth, L; Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Plá, S. (2020). Apología por la escuela. En *La educación entre la COVID-19 y el emerger de la nueva normalidad*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad Autónoma Nacional-UNAM. Vol.42, núm. 170. ISSN 2448-6167. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2020-170-la-educacion-entre-la-COVID-19-y-el-emerger-de-la-nueva-normalidad.pdf>
- Portillo, S; Castellanos, L; Reynoso, Ó. y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, *Revista de Psicología Educativa*, 8 (SPE3), e589. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Presidencia de la República Mexicana. (2019). *Plan Nacional De Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Quiceno, C. (2005). Escenarios de una catástrofe. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, núm. 39. Recuperado de: <http://www.aibr.org/antropologia/39ene/cronicas/ene0501.pdf>
- Rabadán, A., y Contreras, P. (2018). La fotografía participativa. En Figueroa, I; Sciolla, B; Soto, J. y Yáñez, C. La voz en la mirada: Fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del es-

- tudiantado. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. Pensamiento Educativo*, vol. 55, núm. 2: 1-16. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART21895/voz_mirada.pdf
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86 núm. 1. EEUU: Universidad de Harvard. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4557/4177>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. España: McGraw Hill.
- Rodríguez, J. (2007). La conformación de los “desastres naturales”. Construcción social del riesgo y variabilidad climática en Tijuana, B.C. *Frontera Norte*, vol.19, núm. 37: 83-112. ISSN 2594-0260.
- Rosabal, S. y Solís, Y. (2020). La gestión curricular en centros educativos públicos de Costa Rica durante la pandemia del virus de la COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*. ISSN 2215-4132, vol. 22: 228-242. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/346158909_La_gestion_curricular_en_centros_educativos_publicos_de_Costa_Rica_durante_la_pandemia_del_virus_de_la_COVID-19
- Rosario, A; González, J; Cruz, A. y Rodríguez, L. (2020). Demandas Tecnológicas, Académicas y Psicológicas en Estudiantes Universitarios durante la Pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, vol. 4, núm. 2: 176-185. Recuperado de: <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Salinas, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*. ISSN2215-4132, Vol. 22. Recuperado de: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3173/3965>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpreta-*

- ción de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría De Medio Ambiente y Ordenamiento Territorial del Estado de Guanajuato. (2019). *Biblioteca en línea: Guanajuato Gobierno del Estado*. Recuperado de: <https://smaot.guanajuato.gob.mx/sitio/biblioteca-en-linea>
- Simmel, G. (1971). *Sobre la individualidad y las formas sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tejedor, S; Cervi, L; Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, núm.78: 1-21. Recuperado de: <http://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/335/809>
- Trovero, J (2019). De la teoría a la teorización. Algunos aportes para el trabajo en/con teoría en sociología. En Pablo de Marínis (coordinador). *Exploraciones en teoría social. Ensayos de imaginación metodológica*. (pp.379-409). CLACSO: Buenos Aires.
- Umaña, A. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: Oportunidades y retos de la educación a distancia. Costa Rica: *Revista Innovaciones Educativas*, Vol. 22: 36-49. Recuperado de: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3199>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia de COVID-19? Recuperado de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse?fbclid=IwAR-0NBSX2tukSCzOw79CYCeqbJ9fT1r3fUNQBl-4IRimQ-2BF9Lv6z1ZxvqxU>

- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Evitar una generación perdida a causa de la COVID-19: Un plan de seis puntos para responder, recuperarse y reimaginar un mundo para todos los niños después de la pandemia*. Nueva York. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/87156/file/Evitar-una-generacion-perdida-causa-covid-2020.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus Modelos Académicos*. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/images/pdf/pladi/plan-desarrollo-institucional-agosto-2016-.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (2020). *Comunicado a la Comunidad Universitaria: Medidas emergentes que la Universidad de Guanajuato establece respecto a la declaración de pandemia del CORONAVIRUS a partir del próximo 17 de marzo*. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.10151652163937950/10157634461722950/>
- Universidad de Guanajuato. (2020). *Comunicado a la Comunidad Universitaria COVID/002/20-RG: Medidas emergentes que la Universidad de Guanajuato establece respecto a la pandemia del #Coronavirus (COVID-19)*. Facebook. <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.10151652163937950/10157635104642950/>
- Universidad de Guanajuato. (2020). *Comunicado COVID/016/20-RG. A la Comunidad Universitaria*. Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.417713192949/10157638898072950/>
- Universidad de Guanajuato. (2020). *Comunicado COVID/046/20-RG. A la Comunidad Universitaria y a Aspirantes a Ingresar a los programas educativos de la institución*. Facebook. Recu-

- perado de: <https://www.facebook.com/UdeGuanajuato/photos/a.417713192949/10157908920457950/>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Comunicado Institucional COVID/009/21-RG. Comunicado sobre el Retorno Gradual*. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/retornogradual/>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Comunicado Institucional: Plan estratégico de retorno gradual a las actividades presenciales de la Universidad de Guanajuato*. [Video]. YouTube. Recuperado de: https://youtu.be/b_8KJhBFI6o
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y su Modelo Académico*. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/gacetauniversitaria/images/normatividad-2021/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030*. Recuperado de: <https://www.ugto.mx/planeacion/images/pdf/universidad-de-guanajuato-pladi-2021-2030.pdf>
- Urteaga, E. y Eizagirre, A. (2011). La construcción social del riesgo. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, núm. 25: 147-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297125768006.pdf>
- Velázquez, L. (2020). ¿Virtualizar o precarizar? Consecuencias de la pandemia. México: *El cotidiano*, vol. 35, núm. 221: 61-67. Recuperado de: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/221.pdf>
- Weiss, E. (2012). Jóvenes y bachillerato, México, anuies.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, Vol. 34, núm. 135: 134-148. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223042009.pdf>
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo, en

- Rodolfo R., *Desafíos de la educación media superior*. (pp. 81-159). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Wilches-Chaux, G. (1993). La vulnerabilidad global. En Maskrey, A. (Comp.). *Los Desastres No son Naturales: LA RED*.
- Yurén, T (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes, en Yurén, T., Navia C., y Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp.19-45). Barcelona: Pomares.
- Yurén, T. y Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19: 631- 652. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904>
- Zapatero, T. (2020). *Subjetividades Tecnomediadas. Una aproximación desde la experiencia de jóvenes estudiantes del nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Universidad de Guanajuato.

Las experiencias educativas juveniles durante la pandemia. Adaptaciones, aprendizajes y sociabilidades, de Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Claudia Cristina Flores Rosales, se terminó de editar en noviembre de 2022.

Marcos Jacobo Estrada Ruiz es doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Actualmente es profesor-investigador en la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Educación. Perfil PRODEP desde el 2009 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Ha sido Profesor-Investigador en El Colegio de Sonora, en el Centro de Estudios del Desarrollo; fue responsable de proyecto en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), también fue Profesor-Investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Del 2006 al 2009 fue responsable del Área de Investigación y Evaluación en Innovación y Apoyo Educativo A.C. y Casa de la Ciencia, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En los últimos años ha desarrollado estudios sobre la participación social en la educación, abandono escolar en la educación media superior, diversos trabajos en los telebachilleratos comunitarios, educación para la paz y las sociabilidades juveniles, entre otros.

Claudia Cristina Flores Rosales es estudiante de la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato y licenciada en Educación por la misma universidad. Ha sido Mentora en el Programa Nacional Peraj, y de 2020 a 2022 fue Colaboradora en la Coordinación del Programa de Inclusión Social de la Universidad de Guanajuato. Ha participado en los Veranos de la Ciencia UG en donde fue coautora del artículo “Cambios y adaptaciones juveniles en pandemia” y en proyectos de investigación financiados por la Dirección de Apoyo a la Investigación Científica de la Universidad de Guanajuato. Como parte del proyecto “Sociabilidades juveniles, subjetivaciones y retos educativos en tiempos de confinamiento” escribió como coautora un capítulo del libro titulado *Las condiciones sociales y familiares para la continuidad educativa: el proceso de adaptación juvenil*.

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Ediciones
Universitarias