

# De regreso a la escuela, presencialidad intermitente. La educación básica en Chiapas, México

*Back to school, intermittent attendance. Basic education in Chiapas, Mexico*

Germán Alejandro García Lara; Soledad Hernández Solís; Oscar Cruz Pérez;  
Jesús Ocaña Zúñiga

## RESUMEN

Después del confinamiento y la suspensión de las actividades escolares por la emergencia sanitaria de covid-19, la vuelta a clases ha generado esperanza y tribulaciones en los agentes educativos, de particular manera para el profesorado que realiza un arduo quehacer de planificación, gestión y enseñanza. En este contexto, el estudio analiza las experiencias en el regreso a actividades escolares presenciales en docentes de educación básica de Chiapas, México. El trabajo se realiza desde una aproximación cualitativa praxeológica a partir de la aplicación de entrevistas y registros de observación de los propios docentes. Los resultados se conforman en tres bloques temáticos: tramas sociales y subjetivas de la vuelta a clases presenciales; Red de relaciones y vínculos; y, el de Los procesos escolares cotidianos. En estos se exponen las complejidades sociales, de salud, pedagógicas y subjetivas que el regreso a clases trae consigo, cuya modalidad, de tipo mixto —presencial y a distancia—, se supedita a la realidad de las comunidades y de las relaciones que se tejen entre sus actores y subjetividades, demarcadas por un entorno de infraestructura precario, que exige mayor congruencia entre las intenciones institucionales, el derecho a la educación y las prácticas en que se fundan. Se concluye que las políticas y orientaciones generales para el regreso a clases, no consideran la singularidad de las comunidades y de las relaciones que se tejen entre sus actores y subjetividades.

**Palabras clave:** Clases presenciales; Educación básica; Profesorado; covid-19.

## ABSTRACT

After the confinement and suspension of school activities due to the covid-19 health emergency, the return to school has generated hope and tribulations in educational agents, particularly for teachers who carry out arduous planning, management, and teaching tasks. In this context, the study analyzes the experiences of basic education teachers in Chiapas, Mexico during the return to school activities. The work is carried out from a qualitative praxeological approach based on the application of interviews and observation records of the teachers themselves. The results are divided into three thematic blocks: Social and subjective patterns of the return to face-to-face classes; network of relationships and links; and daily school processes. In these, the social, health, pedagogical and subjective complexities that the return to school brings with it, whose mixed modality - face-to-face and distance learning - is subordinated to the reality of the communities and the relationships that are woven between their actors and subjectivities, demarcated by a precarious infrastructure environment, which demands greater congruence between institutional intentions, the right to education and the practices on which they are based, are exposed.

**Keywords:** Face-to-face classes; Basic education; Teaching staff; covid-19.



## INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/rgn.v7i34.963>  
ISSN 2477-9083  
Vol. 7 No. 34, 2022. e210963  
Quito, Ecuador

Enviado: septiembre 12, 2022  
Aceptado: noviembre 10, 2022  
Publicado: noviembre 25, 2022  
Publicación Continua  
Sección General | Peer Reviewed



## AUTORES:

**Germán Alejandro García Lara**  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
- México  
[german.garcia@unicach.mx](mailto:german.garcia@unicach.mx)

**Soledad Hernández Solís**  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
- México  
[soledad.hernandez@unicach.mx](mailto:soledad.hernandez@unicach.mx)

**Oscar Cruz Pérez**  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
- México  
[oscar.cruz@unicach.mx](mailto:oscar.cruz@unicach.mx)

**Jesús Ocaña Zúñiga**  
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas  
- México  
[jesus.ocana@unicach.mx](mailto:jesus.ocana@unicach.mx)

## Conflicto de intereses

Los autores declaramos que no existe conflicto de interés posible.

## Financiamiento

No hay asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

## Agradecimiento

A los estudiantes de la LIE de la UPN, Unidad 071 que colaboraron en este trabajo.

## Nota

El artículo no se desprende de un trabajo anterior, tesis, proyecto, etc.

ENTIDAD EDITORA



## 1. Introducción

En 2020, a partir de la emergencia sanitaria por covid-19, el gobierno de México dispuso el confinamiento de la población y el cierre de los servicios y actividades no esenciales, entre ellas la escolar. Durante este periodo de más de dos años, los padres o tutores asumieron la responsabilidad delegada por los docentes del acompañamiento y enseñanza a sus hijos, con amplias diferencias en sus prácticas, derivado de las condicionantes económicas, culturales, de tiempo, capital cultural, disposición, de acceso a infraestructura, tecnología y dispositivos para la enseñanza (Garbe et al., 2020), realidades que muestran la segmentación socio escolar (Murillo, 2016) y la profunda desigualdad en el apoyo y acompañamiento a la población escolar. Para los maestros, la actividad escolar se realizó en condiciones diversas, siendo la más común, la carencia de infraestructura, conectividad o dispositivos tecnológicos, además de dificultades formativas para el diseño y desarrollo de clases en modalidades en línea o a distancia, por lo que la comunicación se realizó casi exclusivamente a través de mensajería telefónica, con asistencia semanal o quincenal a las aulas y la estructuración de cuadernillos o guías de actividades con que afrontaron la encomienda (García et al., 2022). En el caso de los alumnos, el aprendizaje se situó en un constreñido mundo social, en entornos de tedio, tensión o conflicto, en que el abordaje de los contenidos se redujo a su expresión mínima (Hernández et al., 2022).

Entre las afectaciones más notables, destaca el hecho de que alrededor de 1,5 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 3 a 18 años no se reinscribieron al ciclo escolar 2020-2021 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2021b); situación que afectó a personas y grupos en condiciones de mayor vulnerabilidad (Justo, 2021), preponderantemente, en aquellos que residen en zonas rurales e indígenas (Silva et al., 2020). En el nivel preescolar, el 2.2% no concluyó el ciclo escolar, mientras que en primaria ello ocurrió en el 1.1% de los casos, de éstos, el 94.7% se debió a alguna situación relacionada con el covid-19. Para el ciclo 2020-2021, el 65.6% de los niños de tres años no se inscribieron al primer año de preescolar, de los cuales, el 18% no lo hizo por cuestiones relacionadas con el covid-19; en alumnos de 2° y 3er grado, esta situación ocurrió en el 6.7% de los casos; mientras que en los de primaria, fue del 1.4%. Asimismo, el 53.6% de padres o tutores de preescolar y el 60.7% de primaria expresó suma disponibilidad para el regreso a clases presenciales, independientemente de la condición socio sanitaria o del semáforo epidemiológico registrado para la entidad. (INEGI, 2021b).

El semáforo epidemiológico, es un mecanismo implementado por la Secretaría de Salud de monitoreo de uso del espacio público a partir del riesgo de contagio; cuando éste se indica en color verde se puede salir y realizar actividades no esenciales con las medidas de protección al contagio correspondientes. En abril de 2021, en entidades con semáforo en color verde, se dispuso el regreso paulatino a las actividades presenciales, entre éstas las escolares, con estrictas medidas preventivas y de higiene; dicha decisión debía ser avalada por la asociación de padres de familia de cada centro educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021). Tales medidas coinciden con lo referido por organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021, s.p.) en el sentido de que coadyuvan a “la continuidad de la educación y la recuperación de aprendizajes que contribuirá a mitigar problemas” causadas por la pandemia. En este contexto, Chiapas fue uno de los primeros estados que fueron considerados como “de bajo riesgo” al ser etiquetado de color verde en el semáforo epidemiológico de febrero del 2021, manteniéndose sin cambio hasta la fecha (Secretaría de Salud, 2022).

Para Díaz Barriga (2021), la expresión regreso a clases presenciales, puede analizarse desde su dimensión laboral, la de salud, vinculada con la evolución de los contagios y la pedagógica. En esta última, destaca que la modalidad de trabajo, realmente será una que denomina híbrida, entre la asistencia parcial de algunos estudiantes y la atención a otros que se encuentran en sus hogares; la reestructuración curricular y consecuentemente, de las estrategias didácticas que los docentes aplican; y, la necesaria definición de “los aprendizajes sustantivos, los conocimientos básicos, los núcleos de aprendizaje que hay que fomentar en los alumnos” (p. 2), por parte de la autoridad educativa.

De acuerdo con la estrategia nacional para el regreso seguro a las escuelas de educación básica, se proponen cuatro etapas de trabajo, la primera, la vacunación del personal educativo, la segunda, las medidas de organización, que implican la coordinación y seguimiento, el diseño del programa local y la organización de la escuela, la tercera, las medidas de atención socioemocional; y cuarto, las medidas académicas que incluyen la evaluación diagnóstica, el plan de atención, las recomendaciones académicas y la capacitación docente (SEP, 2021b); sin duda, una tarea compleja para los docentes, en entidades como Chiapas, en que 10 mil 387 escuelas son de tipo multigrado (60.2%), atendidas por 14 mil, 190 docentes (32.3%), en que reciben clases 286 mil, 462 alumnos (24.7%) (Comisión Nacional para la Mejora de la Educación, 2021).

Chiapas, al igual que cinco estados de la república mexicana —todos ellos afines al gobierno federal—, fueron de las entidades en que se preparó el programa de regreso a clases, señalándose como prioridad el atender y reincorporar a los alumnos que desertaron en el ciclo escolar previo, así como la recuperación de los aprendizajes a través del apoyo de los profesionales de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Así, desde “la segunda quincena de abril de 2021 se inició en el país un regreso gradual a los planteles escolares” (Naranjo y Guzmán, 2021, p. 9); semanas después, la SEP convocó para el regreso a clases a partir del 7 de junio de ese mismo año.

El espectro de tribulaciones y el esperanzador regreso a clases presenciales, se acompaña en cuestionamientos acerca de las (des) venturas de la subjetividad en los infantes, de si estos presentarán o no dificultades en la expresión afectiva, en sus relaciones sociales, en el aprendizaje (Herrera et al., 2020; Hung y Lee, 2020); en los docentes, el desarrollo de estrategias didácticas acordes a las vicisitudes y variantes de los aprendizajes infantiles, la selección de contenidos, el manejo de la situación de aprendizaje, la organización grupal y la reflexión o no del reencuentro con los alumnos (Tranier et al., 2020; Silva et al., 2020). De manera reducida hubo centros escolares de educación básica que llevaron a cabo dicho regreso a clases, aunque debido a la situación de contagio de alguno de los docentes o alumnos, nuevamente se suspendieron labores. Ello propició que la modalidad escolar se realizara tanto a distancia, en línea o presencial en horarios y días acotados, continuando con el uso de dispositivos electrónicos, sobre todo de los denominados teléfonos inteligentes, que poseen tres de cada cuatro escolares, los que se comparten con otros integrantes de la familia, mientras que solamente dos de cada diez cuentan con computadora portátil (INEGI, 2021b).

En febrero de 2022, la población escolar de 22 estados de México había regresado a clases de forma presencial y posterior al periodo vacacional del mes de abril, se estipuló esta modalidad en todas las entidades. No obstante el imperativo político de esta determinación, la asistencia de los alumnos y la organización de las clases varió en los distintos espacios escolares, pues, la decisión final de enviar o no a sus hijos a la escuela fue de los padres. Para el sistema educativo, el regreso a clases plantea múltiples retos, como el desarrollo de programas para la atención de la población desertora o sin inscripción previa a este ciclo escolar, la evaluación de los aprendizajes en los alumnos, su atención a través del personal docente y de apoyo para el desarrollo de pautas de convivencia que permitan el afrontamiento de las dificultades o problemas tenidos, además, de infraestructura y equipamiento idóneo para el trabajo con los alumnos y la implementación de las medidas de prevención del contagio. En este aspecto, a nivel nacional y estatal (SEP, 2021b, Secretaría de Protección Civil/Secretaría de Educación del Estado de Chiapas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [SPC/SE/PNUD], s/f), se consideran condiciones sanitarias básicas, como el abastecimiento, servicio y disposición de agua para el lavado de manos, jabón, toallas, sanitizante para manos, botes de basura específicos para residuos, red de drenaje o fosa séptica para el desalojo del agua y la reorganización de los espacios.

La abrumadora realidad respecto de los aprendizajes esperados en los estudiantes y la convivencia escolar, son aspectos que se advierten con cierta preocupación, dado lo dispar de los conocimientos, habilidades y competencias construidas por los alumnos, lo que convoca en su dimensión pedagógica a la reflexión sobre el uso de métodos, estrategias, recursos didácticos, formas de organización grupal, contenidos, uso de tecnologías, entre otros aspectos, que deberán considerarse ante la heterogeneidad de experiencias y dificultades presentes en el alumnado. En el caso de los estudiantes que inician el proceso escolarizado, las clases constituyen una experiencia completamente nueva, mientras que para aquellos que han cursado de manera presencial algunas de estas y vivido el confinamiento pandémico, su regreso a las aulas, les lleva a confrontar las vivencias previas y actuales.

En este periodo de educación de emergencia (Picone, 2020), los docentes, revitalizaron el currículo mediante la innovación, el desarrollo de estrategias y el diseño de actividades acorde a los diferentes contextos en que realizaron su labor, efectuaron el acompañamiento a padres y alumnos, lo que consolidó un vínculo y alianza política promisorio, además, de ser el único sostén institucional para el aprendizaje de los alumnos y amparo afectivo, social y cultural ante la emergencia sanitaria. Por encima de lo escolar y el dominio de contenidos, lo educativo fue el nodo central a través de la formación de valores como el de la solidaridad, el respeto o la colaboración (García et al., 2022). En el caso de los padres, su “intrusión” obligada al mundo escolar, visibilizó los límites y limitantes del sistema educativo en escenarios rurales, indígenas, de educación especial, entre otros; muchos de ellos, fueron dispuestos como operarios auxiliares de lo escolar; pero, por otra parte, su acción política, compromiso y participación, coloca ésta como una posibilidad futura, de corresponsabilidad más amplia, más sentida en su acompañamiento de la actividad escolar. En el caso de los alumnos, las vivencias de constreñimiento social, conflicto, tedio, temor, son aspectos que deben gestionarse en el regreso a clases, de manera que la palabra simbolice, sea vía de contención de dichas experiencias (Hernández et al., 2022).

En este contexto, en el presente trabajo se analizan las prácticas en el regreso a actividades escolares presenciales en docentes de educación básica de Chiapas, México.

## 2. El abordaje metodológico

El estudio se realizó desde una aproximación cualitativa praxeológica que inició con “las propias realizaciones prácticas (...), vivencias, implicaciones y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que entran en juego entre sí” (Canales, 2006, p. 381); de diálogos sobre la praxis cotidiana que abre nuevos espacios creativos. Para ello, se construyeron y analizaron tres matrices, la primera, partió de los problemas sociales que configuran las problemáticas y conflictos que los docentes identifican en su vuelta a clases presenciales, le siguió, la red de relaciones y vínculos que establecen con los diferentes agentes educativos en las acciones seguidas y, finalmente, de “los nudos críticos temáticos” (p. 390), en los que se insertan con su práctica cotidiana. A través del esclarecimiento de dichas matrices, se pretende su traducción, los sentidos que dinamizan los procesos escolares cotidianos.

### 2.1 Técnicas e instrumentos

Se aplicaron entrevistas y se recuperaron algunos registros de observación de los propios docentes. Las entrevistas en el trabajo analítico se conciben “como un *núcleo narrativo*, que descansa tanto en los procesos internos/externos de los informantes/narradores, como en los de los propios investigadores/entrevistadores, procesos de los que hay que dar cuenta” (Galindo, 1998, p. 242), en términos generales es un diálogo, una “conversación interpersonal ambiguamente definida” (p. 297), espacio de afirmación de sí, de lo que se sabe y lo que se hace, de redes de intersubjetividad de sujetos en diálogo, de un encuentro en que se ven unos a otros en un contexto socioeducativo determinado.

Para su cometido, se utilizó una guía de entrevista, misma que se aplicó a los docentes. Se consideraron tres ejes temáticos generales con los que se abordaron las matrices metodológicas de análisis.

1. Los problemas sociales y subjetivos que configuran las problemáticas y conflictos que los docentes identifican en su vuelta a clases presenciales.
2. La red de relaciones y vínculos que establecen con los diferentes agentes educativos en las acciones seguidas a partir de la vuelta a clases presenciales.
3. Los nodos críticos temáticos que conforman los retos de su práctica cotidiana.

También se aplicó la observación, con cuyo registro se profundizó en el acontecer del contexto escolar, testimonio de lo vivido; no obstante, no se trata del registro del acontecer externo, sino del producto de las propias operaciones de observación de forma retrospectiva a partir de lo cual se construye la realidad (Canales, 2006).

## 2.2 Contexto y participantes del estudio

El estado de Chiapas, se ubica al sureste de México. Su población es de 5 millones, 543 mil 828 habitantes, más de tres cuartas partes vive en situación de pobreza, 51% vive en zonas rurales y uno de cada cuatro procede de una etnia indígena; estos últimos, presentan los más bajos índices de desarrollo humano (INEGI, 2021a, INEGI 2022a). Para el trabajo educativo que demanda acceso a Internet y dispositivos digitales, únicamente tienen acceso a la red informática el 21.7% de su población; el 15.8% posee computadora o laptop y 70.1% dispone de teléfonos celulares (INEGI, 2021a). El grado promedio de escolaridad es de 7.8 años, con una matrícula de 1, 380,464 estudiantes de educación básica, 285,192 de preescolar, 797,498 de primaria y 297,774 de secundaria, en una estructura multiforme y heterogénea, atendida en su conjunto por 60,335 docentes (INEGI, 2022b).

En el estudio, participaron 15 docentes, 9 mujeres y 6 hombres, con edades de 22 a 51 años de edad, tres cursaron estudios de posgrado y el resto de licenciatura. Las características de los centros escolares en que laboran se exponen en la tabla 1. Las escuelas de organización multigrado son atendidas por uno, dos o tres maestros sin más personal.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los entrevistados.

Edad	Sexo	Escolaridad	Tipo de escuela	Nivel	Localidad y municipio	Organización
22	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Inicial y preescolar	Acala	Completa
51	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Preescolar	San Felipe Ecatepec, SCLC	Completa
49	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Preescolar	San Felipe Ecatepec, SCLC	Completa
45	Hombre	Licenciatura	Semi urbana	Preescolar	San Felipe Ecatepec, SCLC	Completa
44	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Preescolar	San Felipe Ecatepec, SCLC	Completa
34	Mujer	Maestría	Urbana	Preescolar	Tuxtla Gutiérrez	Completa
42	Mujer	Maestría	Urbana	Preescolar	Tuxtla Gutiérrez	Completa
22	Hombre	Licenciatura	Rural	Preescolar indígena	Chenalhó	Multigrado
31	Hombre	Licenciatura	Rural	Primaria	Acacoyagua	Completa
34	Hombre	Licenciatura	Rural	Primaria	Ocozocoautla	Completa
47	Hombre	Licenciatura	Rural	Primaria	Rivera de Nandambua, Chiapa de Corzo	Completa
35	Mujer	Licenciatura	Rural	Preescolar	Villaflores	Completa
34	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Primaria	San Fernando	Completa
29	Hombre	Maestría	Rural	Primaria	Ejido Ricardo Flores Magón, Villaflores	Multigrado
45	Mujer	Licenciatura	Semi urbana	Primaria	Ixtapa	Multigrado

Fuente. Elaboración propia.

## 2.3 Procedimiento

El estudio fue avalado científica y éticamente por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. El desarrollo del trabajo, se realizó con la colaboración de estudiantes quienes realizan prácticas profesionales en escuelas de nivel básico de diferentes comunidades de la entidad, a través de ellos, se contactó a los docentes, informándoles sobre el estudio e invitándolos a participar. A aquellos que accedieron, se les solicitó su autorización para entrevistarlos y se obtuvo su consentimiento informado, autorizando el uso de la información con fines de investigación. En trece de ellos, las entrevistas fueron presenciales y en una a través de plataforma. Además, se efectuaron registros de observación realizados por los propios docentes, con lo que fue posible contar con información contextual.

## 2.4 Análisis de la información

Los registros de entrevista y las observaciones se transcribieron a formato digital y se realizó su lectura para comprender su sentido e identificar los temas emergentes en estos. Para su análisis, la indagación se orientó a revisar las propias percepciones y discursos sobre el tema y en particular de lo expresado en dichos registros (Canales, 2006), a fin de distinguir entre las propias elaboraciones de aquellas de los propios docentes, mismas que se articularon con lo referido en la información compilada sobre el accionar de los sujetos en la actividad escolar. Posteriormente, se estructuraron los bloques temáticos que configuraron los apartados que se presentan como resultado del estudio.

## 3. Resultados

El análisis de la información resultó en tres bloques temáticos: Tramas sociales y subjetivas de la vuelta a clases presenciales; Red de relaciones y vínculos; y, el de Los procesos escolares cotidianos.

### 3.1 Tramas sociales y subjetivas de la vuelta a clases presenciales

Para todos, docentes, alumnos y padres de familia, la vuelta a clases encierra una significación de vuelta a la cotidianidad, ofrece un sentido al ser y quehacer profesional; así como de disfrute y regocijo por parte de los alumnos. Lo mismo refieren los docentes del contacto con sus compañeros de trabajo.

Aunque parece chiste, algo muy relevante es el hecho de poder verlos (a los alumnos), porque no los veía seguido, los vi muy pocas veces, como tres, cuatro en las que iba a dejar o a entregar los cuadernillos; entonces ahorita, que ya los tengo ¡es una alegría!, primero saber que todos llegaron, pues se dieron mucho decesos (...). Y dos años de no tenerlos, sí, fue muy difícil (Profesor Leonardo Daniel, primaria sub urbana).

Lo que más apreciamos son la presencia de los niños, porque el trabajar con ellos presencialmente ¡es mejor!, al estar con ellos conocemos sus necesidades, cómo va avanzando (...), es mejor presencialmente que a distancia (Profesora Ricarda, preescolar semi urbano).

Otra de las cosas relevantes es el poder regresar a tu centro de trabajo, convivir con tus compañeros docentes, comentar las experiencias de cómo la pasaron, igualmente de cómo están trabajando ahorita. Entonces, ¡son experiencias que nos hacían falta!, son ¡esas comunicaciones, esas vivencias! (Profesora Alejandra, preescolar urbana).

En algunas de las comunidades rurales, ante la demanda de la comunidad, los docentes reanudaron sus labores de forma presencial, todos los días o bajo esquemas que consideran dos o tres días a la semana, a diferencia de zonas urbanas, en que se implementó de manera mucho más paulatina.

En la comunidad (en agosto de 2021) estaban solicitando ¡a la voz de ya! el regreso a las clases. Comentaban que el covid no estaba presente, que solamente era una práctica del gobierno, que no afectaba a nadie. Entonces entramos en esa tarea ardua ¿no?, de concientizar a la comunidad de que el virus sí estaba presente, que no era una decisión personal para no asistir a las escuelas. Llegamos al acuerdo de dar pláticas; regresamos a las aulas a través de ciertos protocolos (...), lunes, martes, miércoles (Profesor Hugo, primaria rural)

El regreso a clases ha sido discontinuo, aunque a principios del 2022, fue cuando se hizo más sistemático, de forma escalonada (en distintos horarios) o mixto (presencial y a distancia).

Fue a principios de este año (2022) que se empezó a formalizar el trabajo, de que llegaron los niños más frecuentemente. Ahora, ya está regular, depende del papá si lleva los niños o no (Profesora Wendy, Cendi sub urbano).

Ante los casos de covid, se opta por trabajar de manera escalonada; con los compañeros llegamos al acuerdo, de ocho a diez llegaban diez niños y de once a una llegaban los otros niños, de diez a once, nos tocaba receso (Profesor Carlos Alfredo, primaria rural).

En estas circunstancias, el temor al contagio es parte de la cotidianidad, los padres o los propios docentes se ven aquejados con cuadros gripales o tos, sin que se corrobore mediante pruebas el contagio o no por covid-19.

Una madre me decía que su hijo tiene mucho miedo, por ejemplo, el otro día le dio gripe y pensaba que ¡se iba a morir!, o cuando algún familiar se siente mal, ¡entra en pánico!, por miedo a que se muera su ser querido. Los niños van a necesitar apoyo psicológico ya que tantas noticias les están afectando (Profesor Jesús, primaria rural).

Muchas situaciones no nos permitían trabajar correctamente, porque nosotros estábamos temerosas de contagiarnos de ese virus, de traerlo a casa o incluso nosotras mismas al ser foráneas llevarlo a la comunidad (Profesora Lizbeth, preescolar rural).

El protocolo preventivo está a expensas de la economía familiar —mucho más carente en medios rurales e indígenas—, lo que se refiere en los medios de comunicación, o su interpretación de la disposición de regreso a clases presenciales. Esta distancia se explica en el contexto histórico de abandono y rezago social de la entidad, en particular, de las comunidades indígenas (Expansión Política, 2021).



Las condiciones de la escuela no fueron quizá el 100% adecuadas, con el abastecimiento de agua, hay ocasiones en que no es la suficiente (Profesora Leydi, primaria sub urbana).

El aseo se realiza para mantener limpio el ambiente del aula —aunque los habitantes no crean de la enfermedad—, al ingresar al salón no se da gel antibacterial ya que no se cuenta con ello, los niños llegan sin cubrir boca (Profesor José, primaria rural indígena)

Se había tenido estabilidad en el cuidado del protocolo, pero después de que se emite el documento del regreso a clases de lunes a viernes, los papás ven televisión y dicen: “es que en otros estados ya no se utiliza el cubreboca y ¡no lo vamos a utilizar!”; y luego empiezan a manifestar el gasto económico: “para qué lo voy a gastar, ¡no tengo dinero!, mejor eso lo utilizo en mi comida, mi tortilla” (Profesor Hugo, primaria rural).

No obstante, dichos esfuerzos son un sinsentido a partir de lo que ocurre en el entorno de algunos centros escolares, a la hora de tomar los alimentos, el recreo o las simples salidas al sanitario. Los docentes usan los cubrebocas, pero eventualmente se los quitan ante el calor de 34 a 42 grados centígrados en algunas de las comunidades en que laboran.

Ellos (los alumnos) ya ni usan el cubreboca, se lo quitan, se lo cambian entre ellos (...), lo dejan tirado. Hay uno que otro niño que es responsable, ¡sí se lo pone!, nada más se lo quita a la hora de la comida, después, se lo quita porque va a jugar. Ha pasado que a veces se descuida uno y la otra (la alumna) está tomando agua y ya le quitó el vaso al otro (alumno) (...). Me lo quito (el cubrebocas) porque hace calor y es mucho estar todo el día así (Profesora Wendy, Cendi sub urbano).

Esto de volvernos a meter ¡y de ocho a una!, con el uso del cubre bocas, ¡imagínate!, estoy en la costa, ¡hace calor!, y el salón pequeño. Sí, ahí están sentados, ¡aburridos!, que: “ya tengo hambre”, que “ya no aguanto el cubre bocas”, que “tengo calor”, que “tengo sed” (Profesor Leonardo Daniel, primaria sub urbana).

### 3.2 Red de relaciones y vínculos

Acorde a las disposiciones oficiales, el diálogo y el trabajo corresponsable con las comunidades y sus actores, generó encuentros y acuerdos entre las autoridades escolares de los diferentes niveles y el profesorado, entre los docentes y las asociaciones de padres de familia y representantes de las localidades para el regreso a las escuelas y el desarrollo de clases presenciales. Tanto en comunidades que nunca dejaron de tenerlas, como en aquellas en que paulatinamente se dio este proceso, los acuerdos en asamblea con la comunidad fueron la constante, aunque también destacan ciertas desavenencias. En las escuelas rurales el protocolo era menos estricto, mientras que en comunidades sub urbanas y urbanas se cuidaba mucho más su implementación, aunque con ello, los conflictos para la organización y la obtención de los materiales de limpieza. En entornos mucho más precarios, en que los padres de familia exigieron a los maestros la continuidad de las labores escolares, no se presentaron conflictos, pero tampoco se realizaba el protocolo requerido por la Secretaría de Educación.

De manera obligatoria tuvimos que cumplir con el protocolo. Al ser una escuela multi grados no se cuenta con personal, ni tampoco con personal de limpieza. Entonces, se elaboró un cronograma de aseo de la escuela por cada grado, por cada ciclo y los padres de familia se mostraron participativos, activos; incluso los niños llegaron a reflexionar sobre la importancia de cuidarse (Profesor Carlos Alfredo, primaria rural).

La vuelta a clases fue muy difícil al inicio, teníamos que organizarnos como personal docente, primero con la directora, con los padres de familia, había roces, se nos complicó un poco la organización para llevar a cabo todas las actividades (Profesora Ricarda, preescolar semi urbano)

Los padres de familia son de escasos recursos, habían dificultades para comprar jabón, el cloro, ¡todo!, también nosotros aportábamos; teníamos que hacer documentos para la presidencia (municipal) u otras instituciones si nos podían donar los materiales (Profesora Blanca Iris, primaria suburbana).

Entre los propios maestros, también fue necesario el acuerdo, tanto para atender el protocolo preventivo, como para el desarrollo de la jornada escolar, en lo que cuentan con el apoyo de directivos y otros profesionales.

Las maestras nos pusimos de acuerdo en trabajar en las mismas indicaciones, en las mismas condiciones, ¡estar en sintonía!, que todas fuéramos bajo el mismo lineamiento, bajo la mismas reglas, para que los papás supieran que estábamos de acuerdo. Los supervisores, directores, auxiliares técnico pedagógicos, nos dan algunos cursos, sugerencias, están al pendiente de cómo estamos (Profesora Lizbeth, preescolar rural).

Con los maestros nos organizamos, porque cada semana nos tocaba la guardia y llegaba alguien a apoyar para que no se viera solo y se cumplieran las reglas de que nadie entra si está con escurrimiento, si viene con temperatura, con dolor de cabeza, los síntomas que ya conocemos. (Profesora Alejandra, preescolar urbana).

Para la atención escolar de los alumnos, fue indispensable la relación y corresponsabilidad con los padres de familia.

La verdad es que sí, yo felicito a mis papás y les aplaudo porque ellos son los que están al pendiente de sus niños (Profesora Maricela, preescolar sub urbano).

No, sí, la verdad es que los papás han sido claves ahorita para la educación de los niños, porque ahorita ellos son nuestro medio para enseñar al niño (Profesor Luis, preescolar sub urbano)

Se trabajó en conjunto con los padres de familia, por ejemplo, en español hay proyectos acerca de elaboración de instrumentos musicales, entonces llegaba a pensar: “¿cómo puedo hacer que el propósito o el aprendizaje esperado de esta actividad se cumpla?, ¿por qué no mejor hacer una adecuación donde el padre de familia explique, colabore con los niños sobre los instrumentos que tiene su comunidad, ¿cómo?, ¿de qué material los puede hacer?”. Les explicaba cuál era la actividad, por qué se estaba haciendo, para qué se estaba haciendo y cuál era su papel y participación (Profesor Carlos Alfredo, primaria rural).

Respecto a la participación parental en el aprendizaje de sus hijos existe comprensión de la interrelación de procesos socioeconómicos implicados con los escolares, aunque finalmente les responsabilizan de lo que ocurre.

Existen algunos padres de familia que están al 100 con los niños, pero ha disminuido mucho, muchos perdieron su trabajo, perdieron familiares o simplemente se acostumbraron al trabajo que hacían desde casa, incluso, muchos niños ya no llegaron (...), hubo mucha deserción y también falta de apoyo o distanciamiento de los tutores o padres de familia (Profesora Leydi, primaria sub urbana).

El distanciamiento ha reconfigurado el saludo, el contacto físico y su expresión afectiva, cierto tipo de actividades didácticas y el encuentro, sobre todo con los alumnos.

Se estaba como que dañando la salud emocional, ¿por qué? Porque nos encontramos en esa situación de que “hoy vamos a hacer un trabajo, pero ¡no puedes tocar a tu compañero!, ¡no puedes tomar su lápiz!, ¡no puedes acercarte!”, entonces, todas esas restricciones dañaban emocionalmente al alumno; también la parte social no se estaba desarrollando correctamente (Profesora Lizbeth, preescolar rural).

Ahora por el coronavirus es más difícil que los niños se puedan juntar con sus amiguitos (...). A la hora de la salida los padres ya no ingresan al preescolar como anteriormente se hacía, los papás llegan por sus hijos uno por uno en orden y tomando su sana distancia (Profesora Ricarda, preescolar semi urbano)

### 3.3 Los procesos escolares cotidianos

Existe consenso entre los docentes en señalar la vuelta a clases presenciales como sumamente pertinente. La organización de la actividad escolar y grupal, se adecuó a ciertas rutinas con las que intentan mantener el protocolo preventivo a la vez que propiciar un ambiente óptimo para el aprendizaje, aunque se limita la interacción, el trabajo en equipo, el compartimiento de materiales o la adaptación al trabajo escolar.

El regreso a clases ha sido muy favorable, casi dos años de pandemia estuvimos en casa, las clases eran en línea y no era tan favorable que digamos, y aunque hemos tenido que partir desde el principio, ya estamos mejor. Tuvimos que adaptar nuestras áreas de trabajo, con vallas pintadas de colores, nuestras mesas y sillas, para que los niños no estuvieran todos juntos (...), como tengo 27 niños me he organizado de manera que todos puedan llegar dos días y dos días el siguiente grupo (Profesora Karla, preescolar urbano)

En el regreso a clases presenciales se han separado las mesas, llevan sus materiales de manera individual, las actividades de educación física y musicales se planean de manera que el niño no esté en contacto físico con sus compañeros (...). El grupo, al inicio se tuvo que dividir, la mitad de grupo una semana y la otra la próxima semana, se han dividido los grupos en diversas formas, no siempre son los mismos equipos, son diferentes equipos, para que también ellos vayan relacionándose, conociéndose (Profesora Ricarda, preescolar semi urbano).

Una de las primeras tareas realizadas por los docentes fue la evaluación de los aprendizajes de los escolares, los cuales valoran como muy limitados; asimismo, consideran las implicaciones de la actividad y compañía para el desarrollo de su aprendizaje.

Un buen número de alumnos bajó su rendimiento académico, precisamente durante la pandemia y esto da lugar a que los docentes nos atrasemos en los contenidos, pues no se presentó (el alumno) en el ciclo escolar, no cumplieron con las tareas o actividades y también presentamos falta de apoyo por parte de los padres de familia (Profesora Leydi, primaria sub urbana).

Con los exámenes diagnóstico que se les realizó a los niños, hay mucho rezago (...); por ejemplo, los niños que estaban en primer grado, ya no cursaron el segundo con maestro (presencial), se fueron directamente a tercero, es difícil para mí, es como si estuvieran en primer grado. Un compañero y yo trabajamos horas extras para nivelar los que están rezagados, yo ya me quedo de 1 a 2 de la tarde, tres o cuatro veces a la semana (Profesora Blanca Iris, primaria suburbana).

Con todo esto de la pandemia la verdad es que los niños van super atrasados, porque el niño necesita tocar, moverse, pararse, mancharse, preguntar, socializar; en fin, muchas cosas; es muy evidente que el aprendizaje de los niños ha sido muy lento, pero no se puede hacer más cosas de momento por toda esta situación de salud (Profesora Braulia).

En la planeación del trabajo escolar, la disyuntiva común es el apego o adecuación al currículo, con el mantenimiento del protocolo preventivo y la diversificación de estrategias de enseñanza. Se aprecia en general, el énfasis en los contenidos y la compensación de los aprendizajes no alcanzados en grados o niveles previos.

En relación a quinto y sexto grado, al no tener ciertos conocimientos o la base de ellos, no permitía avanzar correctamente. Entonces entramos en el dilema de ¿qué hacemos?, ¿enseñamos los temas que demande?, ¿requiere el currículo actual o nos sometemos a una regularización?; priorizamos los temas más relevantes, jerarquizándolos para poderlos abordar (...). Me di a la tarea de pensar qué tema, por qué enseñarlo ahora y aplicarlo en el aula, ya no me estaba guiando de la malla curricular o del plan de estudios vigente tal y como estaba programado; aplicaba actividades de manera individual, después, como mesa redonda, participación, exposiciones, producción de algún material, pero como si estuviéramos platicando, socializando (Profesor Carlos Alfredo, primaria rural).

Creo que (los alumnos) regresaron más o menos, no, no como me lo esperaba ni como los había dejado (...), algunas cosas que ya habíamos visto y “¿cómo es?, y “no lo entiendo”, volver a regresar. Ahorita he hecho muchas actividades, les pongo videos para que no se aburran, es un poquito más difícil llamar su atención, ya están desesperados, “¿qué hora es maestro?, ¿a qué hora vamos a salir?, ¿ya vamos a comer? (Profesor Leonardo Daniel, primaria sub urbana).

Ello, les exige innovar, ampliar y enriquecer la propuesta didáctica y asumir con especial énfasis su relevancia en el proceso de enseñanza.

Nosotros, hacemos cada mes lo que son los Consejos Técnicos Escolares (CTE), checando cada maestro cómo va el avance de los temas, de los contenidos; tenemos reuniones de colegiados y los maestros comentamos: “mira, a mí me resultó estas estrategias, ¡implementalas! y te paso o te presto el material”, porque hay niños de tercero o de cuarto, que todavía no saben leer, entre nosotros implementamos estrategias, materiales educativos, materiales concretos, para que el niño avance (Profesora Blanca Iris, primaria sub urbana).

En el caso de aquellos alumnos que no se presentan a la escuela o lo hacen de manera intermitente, se lleva a cabo el apoyo individualizado, acorde a la valoración diagnóstica efectuada para la recuperación de los aprendizajes.

He puesto mi planeación, igual de manera híbrida, tanto los que llegan a clase, como los que lo toman en casa, así que se ha dividido en dos, les mando las actividades a los papás que se quedan en casita y mis actividades que yo hago o realizo en mi aula, ha sido un poco tedioso, un poco difícil, pero conforme han pasado los meses ha habido un poco de adaptación (Profesora Karla, preescolar urbano),

Los logros alcanzados a partir del reinicio de actividades presenciales no son plenos, aunque aprecian resultados importantes derivados de la vuelta a la modalidad presencial.

Ha sido un proceso lento, ahora que ya regresamos y hemos estado trabajando, ha costado un poco, ya estamos entrando a junio (2022), me he dado cuenta que el avance de los niños es muy significativo y que realmente ha ayudado el regreso a clases (Profesora Karla, preescolar urbano).

Ahora, al estar de regreso, me ha permitido trabajar aquellos temas que estaban rezagados, aquellos temas que no me permitieron en su momento abordarlos. Y ahora, al estar de manera física he notado que han avanzado, van trascendiendo, pero no un porcentaje mayor (Profesor Hugo, primaria rural).

Las reflexiones acerca de su función, de la recuperación de la escuela como eje nodal de cambio social, se dejan entrever en algunos comentarios.

Estamos ¡con todo el empeño!, ¡la dedicación!, porque al final de cuentas ¡para eso estamos aquí, para impulsar a las nuevas generaciones! Con los de sexto que ya van de salida, ¡qué difícil! y ¡qué feo! iba a ser que lleguemos y que no sabe, no sé, una multiplicación o que no sabe hacer una división o equis cosa; se van a la secundaria y qué es lo primero que dicen: “¿qué?, no te enseñó tu maestro, que no aprendiste”, ¿quién queda mal?, no el niño, ¡el maestro!, porque lo tachan de flojo, porque no planeó, porque no enseñó, entonces fue una buena decisión regresar, ahorita vamos terminando bien el ciclo, ¡con todo!; y esperamos que para el siguiente, todos iniciemos *con el pie derecho*, que los niños también vayan más dispuestos, con más ganas, con entusiasmo de aprender (Profesor Leonardo Daniel, primaria suburbana).

#### 4. Discusión

En un contexto socio cultural, ensombrecido por la incertidumbre, el quebranto ante la enfermedad de vecinos, conocidos, amigos o seres queridos, se revelan sentimientos de vulnerabilidad y temor (Hernández et al., 2022), con lo que se afecta el sentido de seguridad ontológica (Giddens, 1991); ‘violencia blanca’ que se cierne, “donde la función de ligadura para pensar y crear subjetividad se ve amenazada” (Mendoza, 2020, p. 6); a lo que se opone un acentuado afán por volver a la habitual cotidianidad del trabajo presencial. Es este amasijo de temor y fortaleza con que los docentes asumen la vuelta a clases.

Si bien los docentes gestionan la enseñanza, prevalece el contacto limitado con el personal de los planteles, sin por ello, dejar de comunicarse y articularse en su quehacer con otros docentes y directivos para mantener la vuelta a clases (Krichesky et al., 2021), en una modalidad mixta en que se ha constituido esta. En la relación con los alumnos, el sostén del vínculo afectivo, se ha supeditado al control de los cuerpos, del espacio y el tiempo, del juego y la interacción, contrario a aquello que expresa Santos Guerra (2020), en torno a la comunicación, la relación y afectos, con lo que la socialización y la formación integral no son parte de la experiencia cotidiana de lo que en sí, es la escuela.

La presencialidad, como expone Santos Guerra, “es recuperar toda la potencialidad educativa de la comunicación en el espacio y en el tiempo. Sentir a los otros en su dinamismo social. Potenciar el entramado de las relaciones, fortalecer la urdimbre de los afectos” (2000, s/p). Díez (2021), por su parte, plantea que la presencialidad en la educación básica, conforma un espacio para la socialización y la formación integral, a través de las experiencias y dinámicas creadas en la actividad escolar, en la interacción con los pares y otros adultos distintos a los padres, de creación de vínculos socio afectivos, de pertenencia al grupo, la escuela y la comunidad; y es que: “en sociedades como la nuestra, en que el contacto físico, la algarabía y las reuniones son parte central de la convivencia y relación afectiva, resulta dolorosa la distancia, la imposibilidad de estar juntos, de compartir la comida, el espacio y el cuerpo” (García, 2021, p. 76). En este sentido, para el profesorado participante, lo educativo, se desarrolla en el reconocimiento y vivencia de la alteridad.

En el encuentro con la comunidad escolar, se reconocen los desafíos entre las prácticas escolares y el mantenimiento de un protocolo preventivo, para propiciar experiencias de aprendizaje en condiciones excepcionales (Pinto, 2021). En México, únicamente el 72.3% de los planteles de primaria cuenta con agua potable, aunque en primarias indígenas este porcentaje es del 45.4%; mientras que el 66.9% cuenta con servicios para lavado de manos (Miranda, 2021). En este sentido, la implementación de las medidas de salubridad, está mediada por el interjuego de la infraestructura y servicios con que cuenta la comunidad y las escuelas, de las posibilidades económicas de los padres de familia y el propio docente, incluso de los hábitos de higiene adquiridos por los niños en el entorno familiar. El riesgo es muy alto si se considera que muy pocas escuelas tienen las condiciones sanitarias básicas (Miranda, 2021) referidas para el regreso a clases por la propia SEP (2021b), hacerlo, en estas condiciones, “es condenar a la comunidad educativa a vivir unos riesgos innecesarios” (Santos Guerra, 2020, s/p).

La asistencia alternada de los alumnos a las escuelas, es la estrategia prevista por la SEP (2021b), aunque para ello, es central el trabajo con apoyo del programa *Aprende en Casa*, que demanda cierto tipo de dispositivos y conectividad informática, lo que no es viable en las condiciones de muchos centros escolares (Mérida y Acuña, 2020).

En la estrategia nacional para el regreso a clases en educación básica (SEP, 2021b), se indica como parte de las medidas académicas “que cuando se reanuden las clases presenciales en las escuelas, se llevará a cabo una etapa de valoración diagnóstica” (p. 53), desde los alumnos de 2° de primaria hasta aquellos de secundaria; no obstante, los docentes realizan indistintamente dicha evaluación incluso a partir del preescolar, aunque no con las herramientas que se indican por esta dependencia. Los resultados de un muy bajo aprendizaje de los alumnos, ha llevado a algunos docentes a brindar un apoyo complementario a aquellos con mayor rezago, este hacer más, en relación con el tiempo que les es propio, evidencia su compromiso, del sujeto que convoca a otro sujeto en una relación solidaria (Díaz Barriga, 2021).

Debido al bajo nivel de aprendizaje de los alumnos, han priorizado la enseñanza de contenidos clave, privilegiando la diversificación de estrategias y las experiencias de trabajo colaborativo (SEP, 2021b); “‘innovaciones’ en los modos habituales de ‘hacer escuela’” (Krichesky et al., 2021, p. 124), en que el desarrollo de un currículo simplificado es la vía para afrontar las barreras didácticas asociadas al hecho educativo. En algunos casos, el problema se inscribe en atender las demandas escolares, por “llenar” de contenidos la jornada escolar, en menoscabo del deseo infantil; se olvida que “la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad” (Meirieu, 2020, s.p.).

La desigualdad educativa, como se ha señalado en otros estudios (Mérida y Acuña, 2020; García et al., 2022), converge en grupos colocados en situación de vulnerabilidad, marginación y exclusión social, de territorios urbanos, rurales e indígenas demarcados por la pobreza y un menor índice de desarrollo humano, en que la escolarización se realiza en grupos multigrado y precarias condiciones de infraestructura y materiales para la enseñanza, de problemáticas estructurales que se acentúan y desvelan ante la emergencia sanitaria.

Con el regreso a clases, el docente ha reposicionado —aunque sea de forma exigua—, su devaluado lugar profesional y social en el proceso educativo, se concibe como un agente esencial en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que: “no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular” (Juvonen y Wentzel, 2001, p. 13).

Al ser este un trabajo que explora una realidad en curso, existen muchos aspectos en que deberá profundizarse en futuros estudios, como los relativos a la aplicación de los protocolos preventivos y la afectación a la salud, aspectos didácticos y de la modalidad mixta implementada, de los aprendizajes de los alumnos, su evaluación y el acto pedagógico mismo; no obstante, ofrece algunos elementos de juicio para su comprensión.

## 5. Conclusiones

En general, las políticas y orientaciones generales para el regreso a clases, no consideran la realidad de la singularidad de las comunidades y de las relaciones que se tejen entre sus actores y subjetividades. El Estado ha depositado en el profesorado, el llamado a la continuidad pedagógica, mediante estos, se sostiene la comunicación con los agentes educativos, los aprendizajes y las trayectorias escolares de los estudiantes (Krichesky et al., 2021), a través de procesos de planificación, gestión y monitoreo del trabajo que realiza. En Chiapas, sobre todo en las zonas rurales, las dificultades de acceso a la comunidad, de comunicación entre los docentes con los escolares y los padres de familia, aunadas a las carencias de infraestructura y dispositivos digitales, ha restringido o vuelto intermitente el desarrollo de las clases en cualquiera de las modalidades en que se ha implementado, mientras que los aprendizajes se valoran como muy limitados, que en el caso del preescolar, son más evidentes en el alumnado que únicamente tuvo clases en la mayor parte del primer grado, no así en los dos siguientes.

Consideraciones como el uso de evaluaciones o el trabajo en línea con apoyo del programa Aprende en Casa que demanda la posesión y habilidades en el uso de dispositivos y conectividad informática, las redes de tutoría de docentes expertos en ello, se alejan enormemente de la realidad cotidiana de la mayor parte de las escuelas de Chiapas, sobre todo, en comunidades rurales e indígenas. Lo mismo puede decirse, de lo que la SEP (2021b) denomina como prevención del abandono escolar y estrategias de atención, que demanda a los docentes a la par del cúmulo de intervenciones en materia de estrategias de aprendizaje e innovación pedagógica y de recuperación de los aprendizajes, un trabajo activo en la comunidad, de gestión, de corresponsabilidad en campañas, medidas de atención y de apoyo y motivación a padres de familia. Todo ello, constituye una enorme “brecha – el abismo, de hecho el abismo – que separa las declaraciones de intención generales y generosas de las prácticas realmente aplicadas” (Meirieu, 2020, s.p.).

En esta coyuntura, el acto pedagógico se constriñe, si se le piensa no como una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos gracias a la figura tutelar del profesor que, al mismo tiempo, crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Esta dialéctica entre el colectivo y el individuo, el descubrimiento de lo que une a los alumnos y lo que especifica a cada uno de ellos, es, de hecho, lo que «hace una escuela (Meirieu, 2020, s.p.).

Como comparte Santos Guerra (2021, s.p.): “Una escuela es una comunidad de aprendizaje a través de la interacción (...), escenario de una rica red de relaciones, de encuentros, de emociones y de vivencias, que no tienen cabida en la enseñanza virtual”.

Los estudiantes y los docentes, mantienen en la memoria y subjetividades, las vivencias de ausencia, de dolor, de pérdida o vacío; abolirlas, demanda su gestión a través de la palabra, del encuentro y creación de vínculos y lazos sociales. Hará falta reflexionar sobre los modos de reinventar la escuela, sus prácticas, sus discursos, sus formas de interacción, de alojar imaginarios que habiten otros escenarios, fundar una nueva cultura de participación ahora que más nos hace falta.



## Referencias

- Canales Cerón, M. (Coord. / Editor) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (1ª ed.). LOM Ediciones.
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Chiapas. Información del ciclo escolar 2018-2019* (1ª ed.). Gobierno de México, MEJOREDUC. <https://cutt.ly/r1e2DQ7>
- CONEVAL. (2021, 26 de abril). Chiapas, Oaxaca y Guerrero, los estados con mayor rezago social en 2020: Coneval. *Expansión Política*. <https://cutt.ly/v1e9teK>
- Díaz Barriga, A. (2021, 18 de julio). Significado pedagógico de la expresión Regreso a clases presenciales. *Educación Futura*. <https://cutt.ly/W1e9pV5>
- Díez, E. (2021, 28 de enero). El pleno derecho a la educación sólo puede ser presencial. *El Diario de la Educación*. <https://cutt.ly/61e9kFL>
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (1ª reimp.). Pearson Educación.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Covid-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, December, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- García Lara, G. A. (2021). Pandemia. Las marcas en los cuerpos, las subjetividades y la vida social. En G. A. García Lara, Ó. Cruz Pérez, S. Hernández Solís, J. Ocaña Zúñiga, C. E. Pérez Jiménez, E. H. Ortega Rodríguez, H. S. Rojas Pérez, D. Y. Ramos Estrada, y M. Cabrera Méndez (Coords.). *Rostros y huellas de las violencias en América Latina* (pp. 73-80). Grañén Porrúa /UNICACH.
- García Lara, G. A., Hernández Solís, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J., y Pérez Jiménez, C. E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla. Trabajo docente en Chiapas, México. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa>
- García Lara, G. A., Hernández Solís, S., Cruz Pérez, O., Hernández Solís, I. (s.f.). Los padres como maestros. *Escenarios de las otras pedagogías (Artículo en evaluación)*.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Hernández Solís, S., García Lara, G. A., Hernández Solís, I., Pérez Jiménez, C. E., y Pérez Arias, F. L. (2022). El deambular infantil por la educación a distancia: la relación entre pandemia y subjetividades estancadas. *Foro Educativo*, 38, 69-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512494>
- Herrera-Rivera, O., Álvarez-Gallego, M., Coronado-Mendoza, A., y Guzmán-Atehortúa, N. (2020). Acompañamiento en educación inicial: voces de sus protagonistas en apertura al cambio. *Educación y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.3858>
- Hung Lau, E. Y., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during covid-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- INEGI (2021a). *Comunicado de prensa núm. 37/21*. <https://cutt.ly/N1e89r6>
- INEGI (2021b). *Encuesta para la Medición del Impacto covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED)*. <https://cutt.ly/a1e86lk>

- INEGI (2022a). *Información por entidad. Chiapas*. <https://cutt.ly/i1e4uAU>
- INEGI (2022b). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclo escolar 2000/2001*. <https://cutt.ly/d1e4a31>
- Justo Garza, S. (2021). El regreso: una experiencia colectiva para crear nuevas maneras de hacer escuela. *Mejoradu*, 1, 3-8. <https://cutt.ly/W1e4kks>
- Juvonen, J., y Wentzel, K. R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. Oxford.
- Krichesky, M., Manzo, A., Gagliano, R., y Pederzoli, S. (2021). Pandemia y escuela. Del aislamiento social preventivo y obligatorio al regreso a las aulas. *Revista IRICE*, 41, 119-145. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1432/2241>
- Mérida Martínez, Y., y Acuña Gamboa, L. A. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Meirieu, P. (2020). 'La escuela después'... ¿con la pedagogía de antes? *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*. <https://cutt.ly/61e4Dt5>
- Miranda, F. (2021). Detrás de los números. Infraestructura escolar. *Educación en Movimiento*, 1, 9-14. <https://cutt.ly/t1e44vf>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Naranjo Flores, G., y Guzmán Arredondo, A. (2021). La importancia de la presencialidad. *Educación en Movimiento*, 1, 7-8. <https://cutt.ly/P1e79pg>
- Pinto, L. (2021). *El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. 5 desafíos, 5 propuestas*. UNICEF. <https://cutt.ly/D1e7529>
- Santos Guerra, M. A. (2020, 1 de agosto). *Una pantalla no es una escuela*. El Adarve. <https://cutt.ly/M1e5YC1>
- Secretaría de Salud [México]. (2022, febrero 15). *Cumple Chiapas un año en semáforo verde ante pandemia por covid-19*. <https://cutt.ly/X1e5Bb8>
- Secretaría de Educación Pública [México]. (2021a). *Boletín SEP no. 67 Reitera SEP que el regreso a clases presenciales será gradual y en semáforo epidemiológico en verde*. <https://cutt.ly/n1e6ohQ>
- Secretaría de Educación Pública [México]. (2021b). *Estrategia nacional para el regreso seguro a clases presenciales en educación básica. Versión 2.0. Ciclo escolar 2021-2022*. <https://cutt.ly/Y1e6TvT>
- Secretaría de Protección Civil, Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s/f). *Protocolo para el retorno seguro a clases en Chiapas Nivel Primaria*. SPC / SE / PNUD.

- Silva, T. C., Ramos Silva, E., y Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, 9(8). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
- Tranier, J., Bazán, S., Porta, L., y Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y covid-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240203>
- UNICEF. (2021). *Comunicado de prensa*. 7 de junio de 2021. <https://cutt.ly/61e62os>

---

## AUTORES

**Germán Alejandro García Lara.** Doctor en Educación, Maestro en Educación Superior, Licenciado en Psicología (UNICACH). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Coordinador del Posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.

**Soledad Hernández Solís.** Doctora en Educación, Maestra en Educación Especial, Especialidad en Psicoanálisis, Licenciada en Psicología. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, Candidato. Docente del posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.

**Oscar Cruz Pérez.** Doctor en Ciencias Sociales, Maestro en Educación Superior, Maestro en Psicología Social, Licenciado en Psicología. Líder del Cuerpo Académico Educación y procesos sociales contemporáneos. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Docente del posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.

**Jesús Ocaña Zúñiga.** Doctor en Ciencias en Desarrollo Sustentable, Maestro en Ciencias, Ingeniero en sistemas computacionales. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores nivel VI y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Docente del posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH.