

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 092, CDMX; Ajusco

Secretaría Académica

Área Académica 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Programa Educativo: Licenciatura de Sociología de la Educación

Cuando el aula se apaga: percepciones de los estudiantes de Sociología de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre los factores que inciden en la desvinculación universitaria. Un análisis desde su perspectiva

Tesina: Ensayo

Tesina: Para obtener el título de licenciada en Sociología de la Educación

Presenta: Noemi Lucero Godínez Hernández

Asesor: Mtro. Héctor Reyes Lara

CDMX, Enero 2026



Ciudad de México, a 26 de enero de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **GODINEZ HERNANDEZ NOEMI LUCERO** con matrícula **190920576**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESINA (ENSAYO)** bajo el título: **"CUANDO EL AULA SE APAGA: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESVINCULACIÓN UNIVERSITARIA. UN ANÁLISIS DESDE SU PERSPECTIVA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

Jurado	Nombre
Presidente	PROFR. TOMAS ROMAN BRITO
Secretario	PROFR. HECTOR REYES LARA
Vocal	PROFRA. ROCIO VERDEJO SAAVEDRA
Suplente 1	PROFR. JUAN EDUARDO HERNANDEZ HERNANDEZ
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el jueves 19 de febrero de 2026 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN EDUARDO HERNANDEZ HERNANDEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Cadena Original:

||1817|2026-01-26 15:15:06|092|190920576|GODINEZ HERNANDEZ NOEMI LUCERO|S|LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN|1|F|3|10|CUANDO EL AULA SE APAGA: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SOBRE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESVINCULACIÓN UNIVERSITARIA. UN ANÁLISIS DESDE SU PERSPECTIVA|PROFR.|TOMAS ROMAN BRITO|PROFR.|HECTOR REYES LARA|PROFRA.|ROCIO VERDEJO SAAVEDRA|PROFR.|JUAN EDUARDO HERNANDEZ HERNANDEZ|2026-02-19|10:00|1342|0|Or67iRzEIV|

Firma Electrónica:

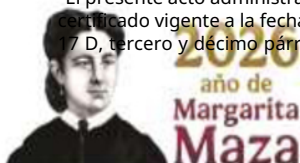
RNjf0D/ImM/znrqEvo+HqkC/gI5WwrjnIROG3IfVa4lroQllmz5gfwNkqUzRhYv6s/fRNIDXHcYS9MPLMqtz6rRQBFch+iz8rISL/CnVDb3cz2uX5pSOYmzfwwqT3vWk4HMv/fe425mBV4wlcDfjptE+zCTguwLBWpZP0bh70/sYzslNWhoEQjoquC2m6iMbCbSiyUbIJlURDzVsURcxuHwaajhXREphmJc9d2zTeorIPEUCkqd+fp3z7IUPkX5eEeeTZpqEovty2rb9rtkhGytmbjfof0S1hZrBTixPKUjNHP6edetOIRloo/dZ63oaywa9nPowjSadqdwC16j0WnxXfWSI+adepDBYN6Y8K0e8TDDZMccgMQRIWmirbSNKi/FAOO14eOBwFxRz+MGwpg7C2bGCnGXFFM9dY/zZoLBfNko7BD8RGK5+udGn5wrbBKVRQEdH32UY2aIr76kuwxXUYnc4GjnmXYRydh8CISzOR1f98NgHJmO0ZybDDMMNv6KOeTOOraLitW5FYCjTz0XZX+NxHMIvizgcjhyxDP8fUqXk+5OK53KCUL07VLNXTD4GDVA0pQruWe8LHC+9PAF576N97VePajhzyhYRKaBNFj1BEoYa+Gc9XKc0b2Ri60KPNqkBStQ8EzD8PkAczr5Ue1WSybmdSySaz/apTI=

Fecha Sello:

2026-01-26 15:15:06



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 7, D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto





Educación
Secretaría de Educación Pública



párrafos del Código Fiscal de la Federación.".



Carretera al Ajusco, número 24. Colonia Héroes de Padierna, C.P. 14200, alcaldía Tlalpan, CDMX
Tel: 55 56 30 97 00 www.upn.mx

Tabla de contenido

Agradecimientos	4
Introducción.....	6
Estructura de la tesis.....	7
Capítulo 1. La pandemia de Covid-19 y sus efectos en la educación.....	10
1.1. Origen de la COVID-19: del murciélago al mundo	11
1.2. Información y medios: la construcción de la percepción del riesgo.....	12
1.4. Impacto social y económico: panorama estadístico y afectaciones económicas en México.....	17
Capítulo 2. Deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar. Notas para su discusión.	34
2.1. Diferencia entre deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar.....	35
2.2. Familiar.....	41
2.3. Factor socioeconómico.....	44
2.4. Afectivo	47
2.5. Institucional	49
Capítulo 3. Trabajo de campo y análisis.	52
Caso 1.....	53
Caso 2.....	56
Caso 3.....	57
Conclusiones.....	60
Anexo	63
Referencias	64

Agradecimientos

Este trabajo de investigación es el resultado de un esfuerzo colectivo, que hoy rinde fruto. Gracias al dialogo, reflexión, lectura y el acompañamiento de personas que han sido pieza clave en este proceso.

En primer lugar, agradezco profundamente el acompañamiento de mi director de tesis, el maestro Héctor Reyes Lara. Su lectura atenta, su orientación constante y comprensión me permitieron sostener este proceso con determinación, compromiso y disciplina. A él, mi admiración por su entrega incansable. En ese sentido, agradezco a todas las personas que integran el seminario, en especial a Erick y Diego, por su apoyo incondicional y su amistad a lo largo de este camino.

Mi estancia en la (UPN) será un recuerdo que conservaré con especial cariño, debido a que me brindó la oportunidad de construir amistades que hicieron de esta experiencia un proceso ameno y significativo. No fue solo una casa de estudios, sino un espacio seguro para aprender, reflexionar y vincularme con otras instituciones. Asimismo, agradezco a las y los profesores de la licenciatura, especialmente a la Prof. Eneida Martínez, Prof. Juan Hernández, Mtra. Rocío Verdejo, Mtra. Claudia Sernas, Mtra. Nohemí Vázquez, Dra. Rosalía Menéndez, Dr. Vicente Carrión y Dr. Thomas Brito, por sus enseñanzas y su acompañamiento. De igual manera, agradezco a las y los compañeros que colaboraron en la realización de las entrevistas; sin su apoyo y disposición, esta investigación no habría podido concluirse.

Extiendo mi gratitud a otras instituciones que formaron parte importante de este proceso y que enriquecieron mi formación con diversas herramientas teórico-conceptuales. En particular, al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y a la Dra. Eugenia Roldán, por permitirme realizar el servicio social, integrarme a su seminario e invitarme a cursar clases de maestría. Asimismo, agradezco a las y los doctores, maestras y maestros que me brindaron su amable apoyo: Yasser, Gerardo, Diego, Margarita, Gabriela, Roberto, Cristina, Omar, Ernesto, Carmen y Adriana. A la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), mi agradecimiento al Mtro. Omar Núñez y al Dr. Ernesto Aréchiga, por permitirme tomar clases con ellos, por las lecturas

recomendadas, por las lecturas críticas hacia mis trabajos académicos y por sus conocimientos compartidos.

En el ámbito familiar, agradezco profundamente a mis padres, Marcela y José Luis, por su apoyo incondicional, por ser mis pilares, por escucharme, motivarme e impulsarme a alcanzar esta meta. Su amor y su ejemplo me fortalecieron e inspiraron día a día; sin su comprensión y acompañamiento no habría sido posible este logro. Del mismo modo, agradezco a mi hermano Luis Ángel, por su amor, comprensión y paciencia; gracias por ser mi soporte emocional en todo momento. A mi abuelita María, Adolfinia y a mi abuelito José Luis, por su amor incondicional.

Finalmente, mi gratitud a Gustavo, por su lectura atenta y paciente, por su amor que fue sostén en la incertidumbre y abrigo en el cansancio; por el acompañamiento constante que iluminó cada etapa de este camino. Gracias por los libros compartidos, los consejos oportunos, la mentoría generosa y la escucha incondicional. Sin tu presencia, estas páginas no habrían sido posibles.

Introducción

La pandemia de COVID-19 modificó las relaciones sociales y las formas de representación de la realidad que se tenían en el año 2020, al propiciar una serie de problemáticas de carácter educativo, social, sanitario y económico. En este contexto, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se vio confrontado con el desafío de garantizar la continuidad del proceso de enseñanza en medio del confinamiento y la insuficiencia de recursos tecnológicos en amplios sectores de la sociedad mexicana. Asimismo, los diferentes actores educativos: docentes, estudiantes y familias se vieron obligados a adaptarse a las condiciones adversas.

Desde esta perspectiva, la presente tesina se propone comprender las causas que propiciaron los procesos de desvinculación escolar durante el periodo de confinamiento, a partir de las experiencias y testimonios de estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación. La investigación se desarrolla mediante un estudio de caso centrado en estudiantes pertenecientes a la generación 2019-2023 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, cuya trayectoria universitaria se vio directamente afectada por el inicio de la pandemia en una etapa temprana de su formación profesional.

Esta condición resulta importante debido a que dichos estudiantes experimentaron de manera simultánea el ingreso a la educación superior y la transición abrupta hacia la modalidad a distancia, lo que permitió observar con mayor claridad los efectos del confinamiento en la construcción y debilitamiento del vínculo académico e institucional.

El marco teórico-conceptual de esta investigación se apoya en aportes de la sociología de la educación que permiten problematizar la desigualdad educativa en contextos de crisis. En particular, se retoman las contribuciones de Pierre Bourdieu, cuyos conceptos de habitus y capital cultural resultan fundamentales para comprender de que manera las disposiciones socialmente adquiridas, el entorno familiar y el acceso desigual a recursos inciden en las trayectorias escolares. Asimismo, las nociones de estratificación social desarrolladas por Max Weber permiten analizar cómo las condiciones económicas y sociales diferenciadas condicionan las oportunidades educativas.

Del mismo modo, esta investigación dialoga con diversos autores que han problematizado las nociones de deserción, abandono, absentismo y desvinculación

escolar. Esta distinción conceptual orienta la lectura de las entrevistas hacia la identificación de procesos acumulativos de desgaste, pérdida de sentido y debilitamiento del vínculo institucional.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo, debido a que permite comprender el fenómeno de la desvinculación escolar desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados. La técnica de recolección de información utilizada es la entrevista semiestructurada, mediante la cual se recuperan las percepciones, vivencias y significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia universitaria durante la pandemia. Este enfoque posibilita ir más allá de las estadísticas oficiales y adentrarse en las narrativas personales que dan forma a trayectorias académicas interrumpidas, permitiendo comprender la desvinculación escolar no solo como un hecho cuantificable, sino como un proceso social.

La selección de los estudiantes entrevistados no responde a criterios de representatividad estadística, sino a la pertinencia analítica propia de la investigación cualitativa. Se eligió entrevistar a compañeros de la misma generación debido a que compartieron un horizonte institucional y temporal, lo que permitió identificar tanto experiencias compartidas como diferencias significativas en los procesos de desvinculación.

Estructura de la tesis.

El primer capítulo establece el contexto macrosocial de la pandemia en México, abordando su origen, desarrollo y la respuesta gubernamental ante una emergencia sanitaria inédita y de rápida propagación. Colocando el acento en el ámbito educativo y en cómo se transformaron los roles de docentes, familias y del hogar, que pasó a convertirse en un espacio para los procesos de enseñanza.

Se analiza la construcción social del riesgo por medio del rol que desempeñaron los medios de comunicación y las estrategias puestas en práctica por el gobierno, desde el semáforo epidemiológico hasta el programa aprende en casa. Se examina el impacto socioeconómico que afectó de manera desproporcionada a los hogares más vulnerables, evidenciando las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y educativos.

Este marco permite comprender que la emergencia sanitaria no constituyó un evento aislado, sino un catalizador, que puso a prueba y tensionó las estructuras frágiles del (SEN), forzando una transición abrupta, desigual y muchas veces improvisada hacia modelos de educación remota de emergencia.

El segundo capítulo se adentra en la discusión teórico-conceptual, realizando una revisión de los conceptos de deserción, abandono y absentismo escolar a partir del aporte de diversos autores. Desde esta perspectiva, se sostiene que dichos conceptos se encuentran cargados de estigmas y connotaciones de fracaso individual, por lo que resultan insuficientes para interpretar las experiencias de las y los estudiantes entrevistados.

En contraste, se utiliza la categoría de desvinculación escolar, entendida como un proceso progresivo y multifactorial de distanciamiento entre el estudiante y la institución. Este enfoque permite analizar la interacción de cuatro factores clave: familiar, socioeconómico, institucional y afectivo, reconociendo que la salida del sistema educativo rara vez constituye una decisión unilateral.

El tercer capítulo pretende dar voz a los actores centrales: los estudiantes que experimentaron la desvinculación escolar. Mediante un enfoque cualitativo y el análisis de entrevistas semiestructuradas, se reconstruyen sus trayectorias, identificando cómo los factores teóricos previamente discutidos se entrelazaron en sus vidas concretas.

Las narrativas revelan los retos por el acceso a un solo dispositivo en hogares donde padres e hijos compiten por recursos digitales; el dolor de las pérdidas familiares por COVID-19; la frustración ante planes de estudio que no lograron conectar en la virtualidad; y la profunda necesidad de acompañamiento emocional e institucional que, en muchos casos, no llegó.

Asimismo, busca ofrecer una comprensión humana, profunda y compleja del fenómeno de la desvinculación escolar. Al recuperar las voces de los estudiantes y analizar sus experiencias a la luz de un marco teórico, se pretende contribuir a la reflexión crítica y al análisis de un proceso que afecta a generaciones presentes y futuras.

Finalmente, en las conclusiones de esta investigación permiten afirmar que la desvinculación escolar observada durante la pandemia de COVID-19 no respondió a decisiones individuales ni a un efecto aislado de la emergencia sanitaria, sino a la interacción entre desigualdades estructurales preexistentes y un contexto institucional incapaz de contenerlas.

Las condiciones socioeconómicas, la precariedad tecnológica, las afectaciones familiares y emocionales, así como la rigidez y limitaciones de la respuesta universitaria, se articularon en procesos de desgaste progresivo que culminaron en la ruptura de las trayectorias académicas.

Capítulo 1. La pandemia de Covid-19 y sus efectos en la educación

Este capítulo tiene como objetivo ofrecer un contexto sobre la forma en que la pandemia de COVID-19 se insertó en la sociedad mexicana y como fue evolucionando. Se abordará su origen, el papel de los medios de comunicación, las decisiones gubernamentales, las estrategias implementadas, cifras oficiales y las principales afectaciones económicas. A partir de ello, se pone énfasis en el impacto de la pandemia en el ámbito educativo y en la transición forzada de la enseñanza presencial hacia modalidades de educación remota de emergencia.

En este marco, se identifican los principales desafíos que enfrentaron los estudiantes, docentes y familias, así como las transformaciones que se produjeron en los procesos de enseñanza y apropiación de estas mismas, evidenciando tanto las capacidades de adaptación como las limitaciones estructurales del (SEN) en México. Este análisis establece un punto de partida para los capítulos posteriores, al permitir comprender las condiciones en las que una gran parte del estudiantado de la Ciudad de México (CDMX) vivió su experiencia escolar durante el confinamiento.

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente el inicio de la pandemia, marcando un momento que alteró de manera abrupta las rutinas, las prácticas institucionales y las formas de interacción social. Este acontecimiento puso en evidencia que, a pesar de los avances de la ciencia y la biomedicina, las sociedades contemporáneas siguen siendo vulnerables frente a crisis sanitarias de gran escala.

Si bien la pandemia de COVID-19 se inscribe en el siglo XXI, América Latina ha enfrentado históricamente diversas epidemias y pandemias, como la fiebre amarilla, la gripe española, la tuberculosis, el VIH-SIDA y la influenza H1N1, las cuales han tenido consecuencias sociales profundas y han revelado desigualdades estructurales persistentes (Viego, 2025). En este sentido, la crisis provocada por el SARS-CoV-2 no solo constituyó un problema de salud pública, sino también un fenómeno social que puso en tensión a las instituciones, entre ellas la escuela.

Como señala Edgar Morin, la pandemia produjo “un festival de incertidumbres, a pesar de los grandes progresos de la medicina y la ciencia” (Morin, 2020,pag. 20). Mostrando los límites de los sistemas de organización social y de los marcos de previsión institucional. En el ámbito educativo, estas incertidumbres se tradujeron en interrupciones, reorganizaciones improvisadas y desigualdades en el acceso y la permanencia escolar, condiciones que constituyen el trasfondo de los procesos de desvinculación analizados en esta investigación.

1.1. Origen de la COVID-19: del murciélago al mundo

Los coronavirus (CoV) conforman una extensa familia de virus que suelen afectar las vías respiratorias superiores en los seres humanos, provocando cuadros clínicos similares al resfriado común, especialmente durante la temporada invernal. Su denominación deriva de las proyecciones en forma de espiga (spikes) que sobresalen de su envoltura proteica, las cuales le otorgan un aspecto semejante al de una corona solar.

El primer brote severo asociado a esta familia viral se registró en la ciudad de Guangdong, al sur de China, donde se identificó un nuevo tipo de coronavirus al que se le asignó el nombre SARS-CoV, en alusión al Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS, por sus siglas en inglés), caracterizado por una alta tasa de mortalidad, cercana al 10%.

Posteriormente, hacia finales de noviembre de 2019, se notificó en Wuhan, en la provincia china de Hubei, un caso de neumonía causada por otro coronavirus perteneciente también al género beta. Inicialmente fue identificado como 2019-nCoV, pero el 11 de febrero de 2020 la OMS oficializó su nueva denominación como SARS-CoV-2. (Gavira & Martin, 2023).

Se presentaron muchos casos de COVID-19 relacionados con el mercado de Huanan en Wuhan, por lo que no se descarta que la posible fuente animal se encontraba en ese lugar. Existe una alta similitud entre SARS-CoV y SARS-CoV-2, es probable que los murciélagos sean el huésped reservorio del progenitor de SARS-CoV-2. (Domínguez & Bedolla, 2021). Del mismo modo, la COVID-19 es una enfermedad causada por un coronavirus altamente transmisible, cuya letalidad varía en función de las comorbilidades

de los pacientes y de factores geográficos, con una tasa de mortalidad entre baja y moderada. (Díaz & Toro, 2020).

¿Cómo se identifica ?, las personas pueden experimentar síntomas entre 5 y 6 días, con una duración de 1 a 14 días. Los síntomas característicos más comunes son: fiebre, escalofríos y dolor de garganta. Aunque no son los únicos, se pueden presentar dolor muscular, cansancio, dolor de cabeza, mareo, tos persistente, dificultad respiratoria, pérdida de gusto o de olfato. Paralelamente, algunas personas que se contagiaron siguen experimentando síntomas, a estos síntomas se les conoce como COVID- 19 prolongada o afección pos-COVID-19. (OMS, 2023).

Es importante destacar que hubo personas infectadas que no presentaron síntomas, conocidas como "asintomáticas". Estas personas desempeñaron un papel fundamental en la propagación del virus, debido a que no eran conscientes de su condición, continuaron con sus actividades cotidianas, actuando como portadoras silenciosas en espacios de uso común como el transporte público, los entornos laborales, los hogares y los mercados.

Esta situación dificultó las estrategias de contención, los contagios ocurrían incluso en ausencia de señales visibles de la enfermedad. Los más vulnerables fueron aquellas personas que presentaron enfermedades crónicas degenerativas, sistema inmunológico bajo, obesidad, enfermedades cardiovasculares, respiratorias y adultos mayores. Si bien la vulnerabilidad biológica marcó profundas diferencias en los efectos de la pandemia, la manera en que la sociedad comprendió y dimensionó el riesgo estuvo determinada por el papel de los medios de comunicación.

1.2. Información y medios: la construcción de la percepción del riesgo.

Los medios de comunicación desempeñaron un papel crucial al acercar en tiempo real los acontecimientos de la emergencia sanitaria en China. Esta cobertura permitió dar seguimiento continuo a los hechos, aunque también generó un problema derivado de la rapidez y el cúmulo de información difundida, cuya procedencia era diversa y, en muchos casos, poco confiable. En un sentido ideal, los medios de comunicación deberían informar con base en la veracidad de los datos; sin embargo, la información suele estar atravesada por intereses y procesos de manipulación.

En este marco, advierte Romero (2025), que muchos periodistas enfrentan dificultades para informar sobre la incertidumbre, debido a que tienden a presentar todo como una certeza, cuando la realidad es más compleja. En el caso de las redes sociales, la fiabilidad es aún más, conviven contenidos provenientes de cuentas verificadas y con respaldo de credibilidad junto con publicaciones sustentadas únicamente en el sentido común.

Con el paso de los días, se dio a conocer por diferentes medios de comunicación que el paciente cero de México fue detectado el 27 de febrero de 2020 Guzmán (2021). Ahora bien, el 23 de marzo 2020 inició la jornada de sana distancia, con un personaje creado por las autoridades federales para acompañarlos durante la pandemia (Susana Distancia), este personaje fue creado como una estrategia de comunicación para la salud pública. Su función principal era promover medidas de prevención y concientizar a la población sobre el distanciamiento social.

Entre sus funciones específicas estaban:

- Recordar la distancia segura
- Hacer la información accesible
- Transmitir información preventiva

Susana Distancia era un puente para la educación sanitaria frente a la COVID-19 de manera sencilla y visual, que contribuyó a la contención del caos.

Asimismo, el 30 de marzo de 2020, se llevó a cabo la sesión plenaria del consejo de salubridad general (CSG), encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, en donde se reconoció como emergencia sanitaria generada por el virus SARS-Cov-2, acordando medidas en las que destaca la suspensión de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, con la finalidad de mitigar la transmisión del virus. (Gobierno de México, 2020).

Las medidas llevadas a cabo durante la pandemia constituyeron un esfuerzo articulado entre diversos actores responsables. Al inicio de la crisis sanitaria, el gobierno federal, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, fue el actor político central encargado de la toma de decisiones. La estrategia nacional se fundamentó en las

directrices emitidas por la Secretaría de Salud (SSA), institución que concentró el diseño de lineamientos técnicos, protocolos sanitarios y políticas públicas. Dentro de esta estructura, el Subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, el Dr. Hugo López-Gatell, desempeñó un rol central como portavoz oficial, responsable de comunicar diariamente la situación epidemiológica.

El Dr. Hugo López-Gatell fungió como portavoz durante la pandemia de COVID-19 en México, realizando conferencias de prensa vespertinas que constituían el canal oficial diario para comunicar el estado epidemiológico y las medidas sanitarias puestas en práctica (Gobierno de México, 2021). Estas conferencias se llevaban a cabo en el Palacio Nacional, convirtiendo este espacio en el epicentro de la comunicación gubernamental en salud pública. Transmitidas en vivo por medios oficiales y múltiples plataformas digitales, estas sesiones generaron un canal único de transmisión de políticas públicas, cifras y narrativa oficial, lo que consolidó la figura pública de López-Gatell como eje comunicativo de la estrategia sanitaria (Gobierno de México, 2021).

Asimismo, el Consejo de Salubridad General (CSG), es un órgano constitucional responsable de proteger la salud pública en México, coordinando acciones entre instituciones de salud y estableciendo medidas preventivas en situaciones de emergencia sanitaria. Durante la pandemia de COVID-19, el CSG reconoció al SARS-CoV-2 como una enfermedad grave de atención prioritaria (DOF, 2020) y declaró la emergencia sanitaria nacional por causa de fuerza mayor, facultando la suspensión de actividades no esenciales, la restricción de eventos masivos y el cierre temporal de espacios públicos y educativos (Gobierno de México, 2020).

Estas acciones garantizaron la coordinación interinstitucional y acciones de medidas para mitigar la propagación del virus. En enero de 2020, ante la alerta sobre la posible llegada del SARS-CoV-2 a México, el IMSS elaboró un plan de preparación y respuesta para enfrentar la pandemia, inicialmente enfocado en la atención médica y posteriormente ampliado a todas las áreas del Instituto. Este plan contempló acciones de promoción de la salud, vigilancia epidemiológica y atención médica, con el objetivo de reducir la transmisión del virus, atender oportunamente a los pacientes y minimizar la saturación hospitalaria.

Se fortaleció la atención médica a distancia mediante la Orientación Médica Telefónica y consultas digitales. En el ámbito hospitalario, se llevó a cabo la reconversión y reorganización de áreas para atender a pacientes COVID-19, estableciendo módulos de atención respiratoria (MARSS) y unidades de expansión (Macro-MARSS), incrementando progresivamente la capacidad hospitalaria hasta 19,999 camas en su máxima etapa. La atención se adaptó mediante fases: utilización de la capacidad instalada, reconversión hospitalaria y expansión, garantizando recursos humanos, materiales y tecnológicos.

En el primer nivel de atención, las Unidades de medicina familiar continuaron atendiendo a pacientes crónicos y ambulatorios con COVID-19, mediante adecuación de espacios, capacitación del personal y establecimiento de protocolos de seguridad. Así, el IMSS logró ofrecer atención médica continua, segura y distribuida estratégicamente, disminuyendo la mortalidad y evitando la saturación hospitalaria durante toda la pandemia. (IMSS, 2023).

De manera paralela, el Gobierno de México, por medio de la Secretaría de Salud, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), llevo a cabo un convenio de colaboración con hospitales privados con el objetivo de garantizar la atención médica gratuita y oportuna a los derechohabientes del sistema público de salud (Gobierno de México, 2020., IMSS, 2020., ISSSTE, 2020). Este acuerdo permitió que los hospitales privados establecieran convenios con el sector público para ampliar la capacidad de atención, mostrando un ejemplo claro de cooperación público-privada ante la magnitud de la emergencia sanitaria.

El convenio tuvo una vigencia inicial del 23 de abril al 23 de mayo de 2020, los derechohabientes del IMSS y del ISSSTE que requerían atención médica no asociada al COVID-19 eran referidos a hospitales privados adheridos al convenio, garantizando que estos servicios fueran proporcionados sin costo para los pacientes. La coordinación se realizaba por medio de las unidades médicas públicas, donde el personal médico evaluaba la necesidad de referencia y gestionaba el traslado a las instituciones privadas correspondientes (Gobierno de México, IMSS & ISSSTE, 2020).

Esta estrategia de colaboración público-privada permitió atender a pacientes que, de otra manera, habrían visto comprometida su salud debido a la saturación de los hospitales públicos destinados a la atención de COVID-19. Además, contribuyó a disminuir el riesgo de contagio dentro de las unidades médicas del sector público, al separar la atención de pacientes con y sin COVID-19, optimizando así los recursos disponibles y fortaleciendo la capacidad de respuesta del sistema de salud mexicano frente a la pandemia. Este modelo ha sido reconocido como un ejemplo de eficacia y solidaridad en la gestión de emergencias sanitarias, evidenciando los beneficios de la cooperación entre los sectores público y privado en contextos críticos (Gobierno de México, IMSS & ISSSTE, 2020).

Los actores responsables lograron coordinar esfuerzos en áreas críticas, como la reconversión hospitalaria y la estrategia de vacunación, pero también enfrentaron críticas por la falta de pruebas masivas, la limitada transparencia en el manejo de cifras y la desigualdad en el acceso a servicios de salud. Estas tensiones reflejan las contradicciones estructurales de un sistema sanitario con amplias desigualdades sociales.

La efectividad de dichas acciones no radicó únicamente en la coordinación colectiva, sino también en la participación individual. Es por ello, que la reducción de contagios dependiera tanto de las estrategias institucionales como de la responsabilidad personal en la adopción de prácticas de autocuidado, entre ellas el lavado frecuente de manos, el estornudo de etiqueta, el uso de cubrebocas y la sana distancia.

1.3. El Semáforo Epidemiológico: colores que regularon a la sociedad

Una de las estrategias más visibles puesta en práctica por el gobierno mexicano para gestionar la pandemia de COVID-19 fue el Semáforo de Riesgo Epidemiológico, presentado por la Secretaría de Salud en mayo de 2020 como un instrumento de comunicación y control sanitario. Tuvo como propósito regular de manera escalonada las actividades sociales, económicas y educativas, al establecer niveles de riesgo asociados a la transmisión del virus mediante un sistema de cuatro colores: rojo (máximo riesgo), naranja (alto), amarillo (medio) y verde (bajo). (Secretaría de Salud, 2020)

La Secretaría de salud Federal fue la responsable de su creación y aplicación el 14 de mayo del 2020 para la reapertura de las actividades sociales, educativas y económicas. Permitiendo evaluar el riesgo epidemiológico y asegurar una reapertura gradual y ordenada de esta estrategia, inició el primero de junio de ese mismo año (Secretaría de salud, 2021). El semáforo cumplió una doble función: por un lado, informar a la ciudadanía sobre el nivel de riesgo, y por otro, orientar la reapertura o restricción de actividades en sectores como: comercio, transporte, educación y recreación.

En términos sociales, el semáforo epidemiológico configuró nuevas formas de regulación de la vida cotidiana. Las actividades escolares, laborales y sociales dependían de un parámetro que dictaba qué se podía hacer y qué no. A nivel de repercusiones, el semáforo logró establecer un marco común de referencia nacional, lo que permitió cierta coordinación entre entidades federativas, hospitales y centros médicos.

Sin embargo, también profundizó las desigualdades regionales, mientras en algunas zonas el paso al color verde implicaba reapertura segura, en otras con menos infraestructura hospitalaria existía un mayor riesgo de saturación pese a que los indicadores oficiales no lo reflejaran con exactitud.

El semáforo epidemiológico representó una herramienta de gestión y comunicación de riesgo, pero sus efectos estuvieron condicionados tanto por las limitaciones estructurales del sistema de salud como por la respuesta social ante la pandemia. Su existencia revela la importancia de los instrumentos de gobernanza sanitaria, aunque también demuestra que el éxito de estas medidas depende no solo de su diseño técnico, sino de la confianza social y la capacidad estatal de garantizar su cumplimiento.

1.4. Impacto social y económico: panorama estadístico y afectaciones económicas en México.

La pandemia por COVID-19 trajo consigo un conjunto de medidas sanitarias implementadas por el gobierno para contener la propagación del virus. Entre ellas destacaron las restricciones en diversas actividades económicas, lo que derivó en el cierre temporal o definitivo de: comercios, restaurantes, fábricas, plazas comerciales, cine, teatro, locales y empresas. Estas disposiciones desencadenaron un efecto dominó que impactó no solo a los sectores productivos, sino también a los trabajadores y a sus

familias, al interrumpirse los vínculos económicos que sostenían con otras actividades de consumo y prestación de servicios.

Un ejemplo ilustrativo fue el cierre de las escuelas, medida que, si bien necesaria desde la perspectiva sanitaria, generó repercusiones económicas significativas. Entre ellas, la reducción o eliminación de puestos de trabajo, la pérdida de ingresos en cooperativas escolares, así como en pequeños negocios ubicados dentro y fuera de los planteles. De igual manera, el transporte público se vio afectado, al no trasladarse estudiantes, docentes y padres de familia, los ingresos por pasaje disminuyeron de manera considerable.

En este contexto, es posible afirmar que las estrategias puestas en prácticas durante la emergencia sanitaria desempeñaron un papel crucial para contener los contagios. Sin embargo, también representaron un factor de riesgo para la estabilidad económica de amplios sectores de la población mexicana.

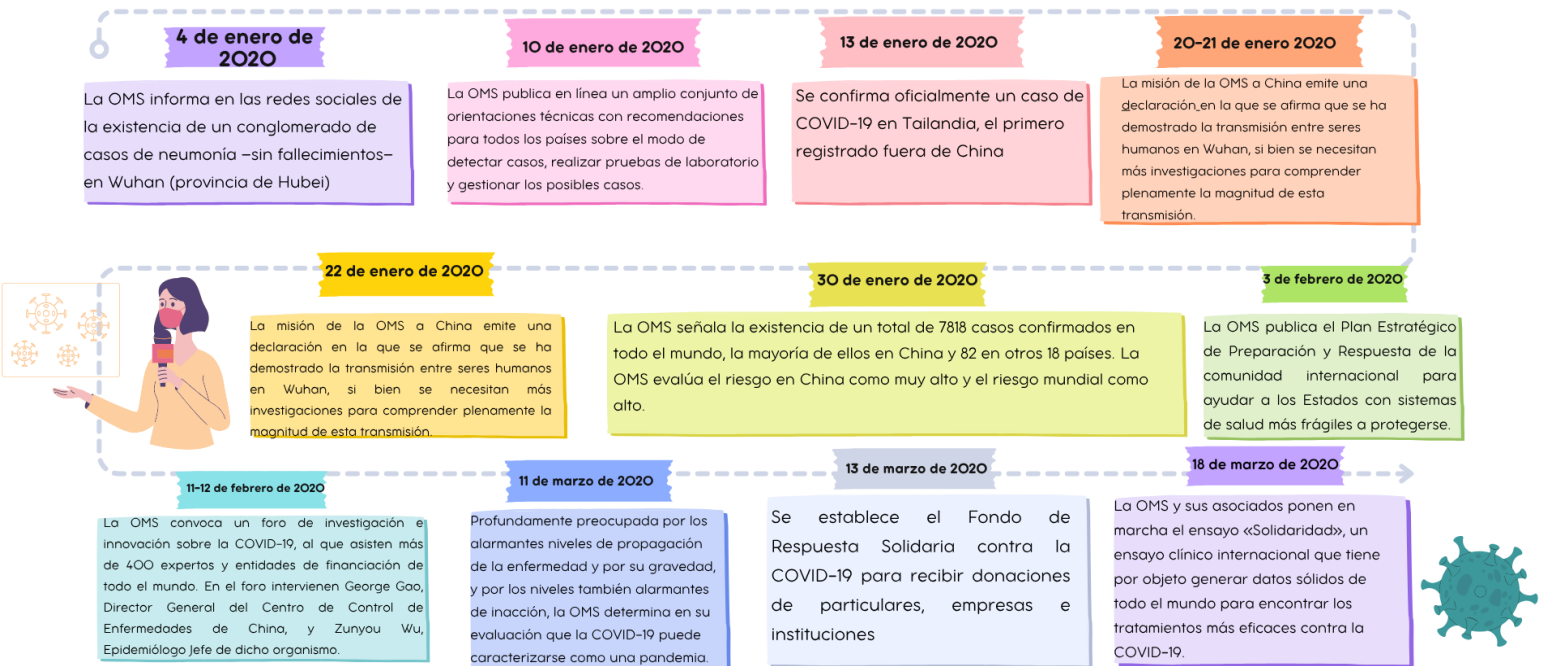
La desaceleración de la actividad económica, así como la pérdida de empleos, impacta desfavorablemente en los ingresos de las familias mexicanas (Quintero & Aguilera, 2023). Con base a los datos del CONEVAL, 2020, hubo un aumento del 2 por ciento de la población mexicana en condiciones de pobreza entre el 2018 y 2020, teniendo un incremento de 51.890 millones de pobres a 55.654 millones en dos años.

En este contexto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía informó que aproximadamente 1.6 millones de negocios en México cesaron sus operaciones de manera definitiva entre octubre de 2020 y julio de 2021 como consecuencia de la crisis sanitaria derivada de la COVID-19. Señaló que el 99.8% de los establecimientos en el país corresponden a microempresas y medianas empresas, las cuales son más vulnerables que las grandes compañías a experimentar variaciones en aspectos como ingresos, número de trabajadores, ubicación e incluso cierres (INEGI, 2021).

Estas cifras forman parte de un contexto que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) "el 11 de marzo del 2020 determinando que el COVID-19 debía caracterizarse como una pandemia. A poco más de un año, esta enfermedad ha producido 118,617,492

casos y cobrado la vida de 2,631,091 personas alrededor del mundo”. (Cortes & Ponciano, 2021, pág.1).

COVID-19: cronología de la actuación de la OMS



Fuente: Organización Mundial de la Salud (2020).

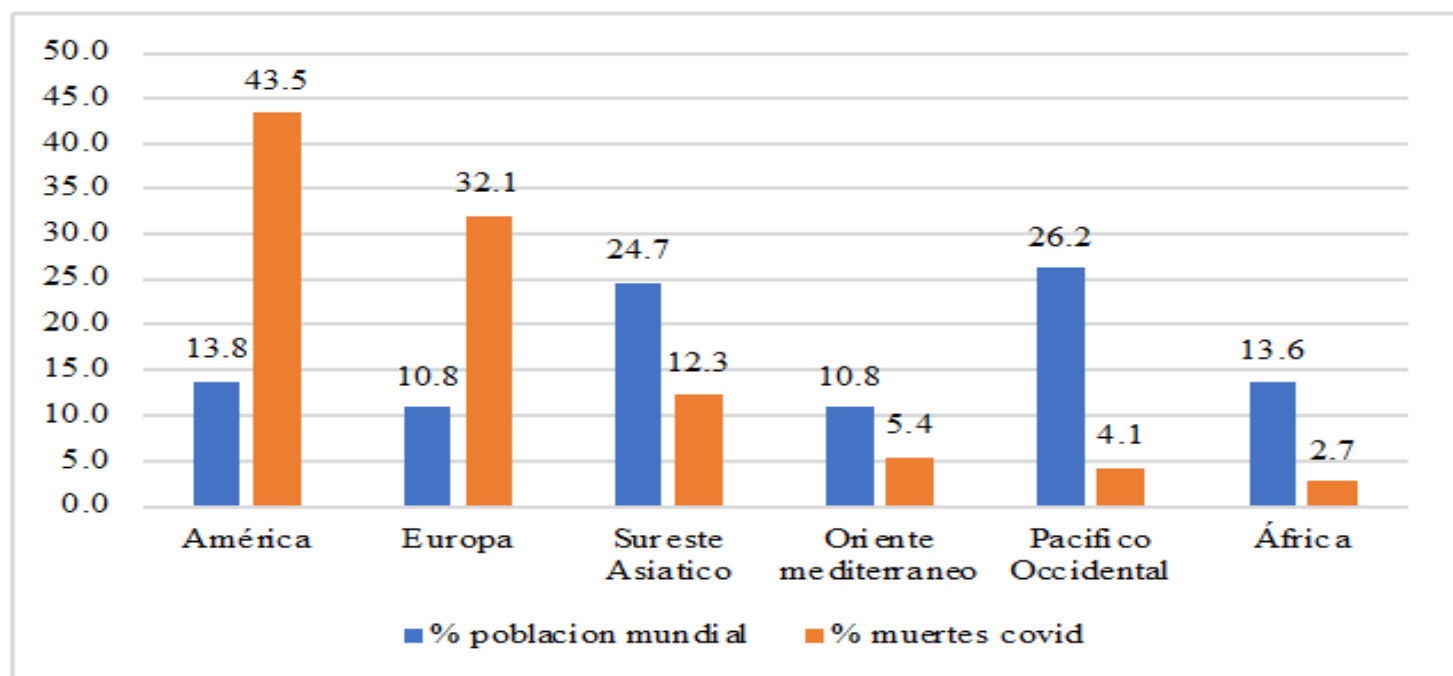
La línea del tiempo permite observar cómo se fueron desarrollando los acontecimientos en torno a la pandemia por COVID-19, desde sus primeras manifestaciones hasta las estrategias que se implementaron. Se identifica que la respuesta internacional estuvo condicionada tanto por la vigilancia sanitaria global como por la toma de decisiones de las políticas nacionales.

No solo toma en cuenta las fechas y acciones, también revela la importancia de la cooperación internacional, la comunicación y la preparación de los sistemas de salud pública. Asimismo, es posible identificar cómo se articularon las primeras alertas epidemiológicas, la declaración oficial de emergencia internacional y la posterior caracterización del brote como pandemia.

Con base a la información proporcionada por la (OMS), surge la siguiente interrogante, ¿es posible medir el impacto de la pandemia?, y si es así, ¿cómo se mide? Para responder a esta cuestión resulta pertinente recurrir a un ejemplo. En el ámbito de la medicina, cuando se requiere conocer la temperatura corporal de un paciente, se recurre al termómetro, instrumento diseñado para traducir en grados la condición fisiológica del cuerpo. En contraste, en el ámbito social no contamos con un instrumento físico que permita medir con precisión la gravedad de un problema colectivo, como en el caso de una pandemia.

Distintas disciplinas han creado herramientas conceptuales y metodológicas que cumplen una función análoga: ofrecer parámetros de análisis que, aunque no tangibles, permiten aproximarnos a la dimensión real del fenómeno y vislumbrar sus efectos micro y macrosociales. Actualmente existe una rama de las matemáticas llamada estadística, que permite aproximarse a una realidad por medio de la recolección, organización e interpretación de datos, a su vez, se pueden representar en gráficas y tablas con la finalidad de facilitar su comprensión.

En ese sentido, para comprender el alcance de la pandemia se presentará una gráfica de barras agrupadas, que proporcionaran información acerca de las muertes en América Latina y en el mundo a causa de la pandemia por COVID-19, en donde se observa que en el segundo trimestre del año 2022, la (OMS) consigna casi 6.5 millones de muertes atribuibles al virus de Covid-19. La distribución de las afectaciones en distintas regiones del mundo se concentra de la siguiente manera: América (43.5%), enseguida de Europa (32.1 por ciento),(Hernández, 2024).



Fuente: Hernández, (2023), adaptación de datos de la OMS (2022-1)

Ahora bien, en la segunda tabla se muestra los países de América Latina: Muertes por Covid-19 y posición mundial.

País	Muertes por Covid-19	Porcentaje respecto a muertes globales por Covid-19	Porcentaje respecto a población global
Brasil	668,5002	10.3	2.7
México	498,247	7.5	1.7
Perú	216,173	3.2	0.4
Colombia	141,708	2.1	0.7
Argentina	129,830	1.9	0.6
Chile	60,830	0.9	0.2
Total seis países	1,731,7901	26.0	6.6
Total, AL	1,875,918	28.1	8.2
Global	6,667,091	100	100

Fuente: Hernández, (2023), adaptación de datos de la OMS (2022-1) y CEPAL (2022).

América Latina fue la región más golpeada por la pandemia de COVID-19 en términos de mortalidad. Aunque solo alberga el 8 % de la población global, concentró el 28 % de las muertes totales registradas a nivel mundial. Esta alta letalidad se concentró especialmente en seis países: Brasil, México, Perú, Colombia, Argentina y Chile.

Estas naciones, que en conjunto representan solo el 6 % de la población mundial, acumularon una de cada cuatro muertes por COVID-19 reportadas en el mundo. En particular, Brasil, México y Perú figuraron entre los países con mayor número de fallecimientos a nivel global. (Hernández, 2024).

De acuerdo con las gráficas y tablas extraídas de la base de datos de la OMS, América Latina fue afectada por la pandemia de Covid-19, en términos de pérdidas de vidas humanas. Esta información proporciona indicios que permiten identificar factores que se asocian a la pandemia: pobreza, desigualdad social, deficiencia o carencia de servicios públicos, así como instituciones de salud débiles, configurando la vulnerabilidad de la población latinoamericana.

Las tasas de mortalidad no se pueden entender únicamente desde la dimensión sanitaria, sino que deben analizarse en relación con estos determinantes sociales, comprender esta configuración resulta fundamental no solo para explicar lo ocurrido, sino también para repensar el rumbo que deben seguir las políticas públicas.

Ahora bien, la pandemia por COVID-19 no solo evidenció la vulnerabilidad de diversos sectores económicos, sino que también aceleró transformaciones estructurales que podrían tener repercusiones a largo plazo. De acuerdo con Esquivel G. (2020), el efecto de la pandemia se puede dimensionar en tres fases: la primera se registró a finales del primer trimestre de 2020, cuando numerosos países cerraron sus fronteras, afectando el transporte aéreo y la cancelación de vuelos a nivel mundial. Esta situación afectó de manera particular a los estados cuya economía depende del sector turístico, generando pérdidas inmediatas en la actividad económica.

Podría pensarse que las decisiones políticas y sociales de países vecinos no tendrían por qué afectarnos, sin embargo, la economía de México está estrechamente ligada al comercio internacional. Depende de las importaciones y exportaciones, influenciada por

acuerdos como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y por aranceles u otras políticas que se gestan en el extranjero, lo que finalmente termina repercutiendo en el país.

La segunda fase, durante abril- mayo, se caracterizó por la paralización de actividades no esenciales, lo que provocó una desaceleración significativa en sectores manufactureros y comerciales. Esta etapa evidenció el impacto directo que las medidas de confinamiento tuvieron sobre la generación de ingresos y la operación de los establecimientos en diversas regiones del país. Finalmente, la tercera fase, ocurrida en julio, mostró una reapertura gradual ante la necesidad de reactivar la economía, aunque los contagios continuaban representando un riesgo latente (Esquivel, 2020).

La frase de “actividades esenciales” podría parecer evidente desde el sentido común, pero su definición es más profunda, resulta importante comprender desde qué perspectiva se toman estas decisiones, qué intereses están en juego y en qué contexto se emiten. Las personas responsables de planear y ejecutar medidas en situaciones de emergencia deben procurar el beneficio de la mayoría de la sociedad.

Estas decisiones suelen estar influenciadas por intereses particulares. Esto resulta preocupante, porque quienes las toman desde su nicho de poder, no siempre pueden empatizar ni comprender las diversas realidades sociales. Al cerrar espacios considerados no esenciales, afecta de manera significativa a un grupo amplio de la población que, en promedio, percibe un salario mínimo y debe buscar estrategias para “sobrevivir”, lo que produce aumentos de ciclos de vulnerabilidad.

Por lo tanto, el mercado laboral se convirtió en uno de los ámbitos más afectados. Entre marzo y abril de 2020, México perdió más de medio millón de empleos, situación que evidenció la fragilidad del empleo formal ante crisis de esta magnitud (Flores, 2020). De acuerdo con Ortiz D. (2023), aproximadamente el 44% del total de empleos estuvo en riesgo durante la pandemia, impactando tanto la cantidad como la calidad del trabajo. De acuerdo con el Banco de México (2020), se perdieron 685,840 puestos de empleo formal, mientras que Banxico (2020) reporta que el 98.3% de estas pérdidas afectó a trabajadores que percibían menos de dos salarios mínimos, concentrando el impacto en los grupos más vulnerables.

Magallanes (2021) señala que “la desocupación laboral trae consigo problemas de salud graves, puesto que al perder un empleo formal se pierden los derechos de servicio de salud que brinda el Estado, además, las personas deben reordenar sus gastos para que no excedan sus recursos” (2021, pag.3).

A esto se suma que, según Hualde(2021), el mercado laboral mexicano mantiene características estructurales de alta informalidad, segmentación por región, género, edad, etnia y ausencia de seguro de desempleo, lo que limita la capacidad de recuperación ante crisis económicas prolongadas.

La pandemia también aceleró procesos de transformación económica. La adopción del teletrabajo, el comercio electrónico y otras modalidades digitales permitió que algunas empresas mantuvieran e incluso incrementaran su productividad en medio de condiciones adversas. No obstante, las microempresas que constituyen entre el 90% y el 95% de las unidades económicas del país enfrentaron mayores dificultades, debido a su limitada resiliencia ante la reducción de ingresos y las restricciones operativas impuestas por la contingencia sanitaria Olivera (2024).

Conviene subrayar que muchas sucursales, negocios y empresas han comprendido la lógica de los cambios impulsados por el internet, el uso de celulares, las plataformas digitales, las redes sociales y la inteligencia artificial. Estas transformaciones no solo impactan la vida privada de las personas, haciéndola más práctica y eficiente, sino que también modifican múltiples esferas de la sociedad. En este sentido, la pandemia funcionó como un catalizador que impulsó a todos los sectores, incluyendo comercios y empresas tradicionales, a adaptarse a los cambios tecnológicos.

La pandemia no solo provocó pérdidas inmediatas en empleo y producción, también profundizó desigualdades estructurales y puso de relieve la vulnerabilidad de los sectores más informales y de los trabajadores jóvenes. Asimismo, aceleró la transformación digital y la adopción de nuevas formas de trabajo, lo que plantea retos y oportunidades.

1.5. Impactos de la pandemia en la educación: familia y docentes en un contexto de ventajas, desventajas y vulnerabilidad.

El cierre masivo de escuelas en todos los niveles educativos, ocurrido en marzo de 2020 en los diferentes estados de la República Mexicana, obligó a las autoridades gubernamentales y docentes a replantear la manera de garantizar la continuidad educativa. Ante esta situación, se recurrió a modalidades sustentadas en el uso de tecnologías digitales para mantener el proceso de aprendizaje.

El 28 de agosto de 2020, por medio del boletín N.239, se dio a conocer que, tras la reunión virtual plenaria del grupo parlamentario de Morena, centrado en el tema de educación en tiempos de Covid-19, el entonces Secretario de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, reconoció que la pandemia obligó a los sistemas educativos del mundo a proponer respuestas inmediatas y proporcionar mejores alternativas para afrontar este desafío.

Durante su intervención, Moctezuma anuncio: “el programa *Regreso a Clases. Aprende en Casa II* trabajará con los Libros de Texto Gratuitos que se entregaron a todas las niñas, niños y jóvenes estudiantes; la televisión, a la que tiene acceso el 94 por ciento de las familias mexicanas; la radio, sobre todo en comunidades indígenas, donde se transmitirán clases en 22 diferentes lenguas indígenas; materiales educativos impresos del Consejo de Fomento Educativo (CONAFE), en las comunidades más aisladas, e internet, con contenidos que estarán disponibles en todo momento” (SEP, 2020).

De esta manera, Moctezuma Barragán desempeñó un rol importante al articular la estrategia nacional de educación a distancia, por medio del programa “aprende en casa” combinando medios tradicionales y digitales, como: televisión, radio, libros de texto, internet y materiales impresos. Concentrándose en las siguientes áreas: “ pensamiento lógico-matemático, Lenguaje y Comunicación, Convivencia Sana, Civismo y Cuidado de Salud, complementadas con actividades mínimas de lectura, televisión, videos, reforzamiento del conocimiento y actividades lúdicas” (AEF, 2020, pag.1).

La educación a distancia incluye diversas modalidades, tales como: la enseñanza por correspondencia, la tele-enseñanza, la enseñanza en casa, el estudio independiente, así

como los programas de e-learning y aprendizaje virtual. Si bien cada una posee sus características particulares, convergen al procurar un diálogo didáctico mediado entre docente (institución) y estudiante, sustentado en una andamiaje que se produce por medio de los diversos soportes (García-Aretio, 2011). Durante la pandemia se intentó transformar los hogares en aulas improvisadas, las pantallas de las computadoras en replicadoras de la imagen de los profesores, los espacios virtuales en salones de clase y a los padres de familia en docentes. (Álvarez, 2020).

Ante este contexto resulta conveniente preguntarnos, ¿cuáles son las características de los estudiantes que están viviendo esta transición de lo presencial a lo virtual?, al respecto, Barriga (2020), comenta que las generaciones contemporáneas de estudiantes están situadas en un entorno marcado por la presencia de las tecnologías digitales, lo cual ha modificado sus formas de aprender, sus intereses y habilidades.

No obstante, no garantiza que posean las competencias necesarias para utilizarlas como herramientas de aprendizaje, puesto que, en muchos casos, la tecnología sigue siendo para ellos un medio de ocio y comunicación, más que un recurso que potencie el conocimiento.

Este panorama subraya la necesidad de una enseñanza digital que no se limite a que aprendan a “usar” la tecnología, sino que estimule a los alumnos a aplicarla en su vida cotidiana, en sus clases y tareas, es decir, que vaya más allá de cumplir con lo curricular o la obtención de una calificación.

Otro problema común es creer que todos los adolescentes y jóvenes son nativos digitales, lo que resulta una generalidad. Los nativos digitales, “son aquellas personas nacidas en la era de la tecnología, marcada por dispositivos electrónicos: computadores (ordenadores), juegos de video, música digital, videos, teléfonos celulares y otros artefactos que hacen cada vez más amigable la navegación por internet. ” (CIEP, 2010)

Esta falsa creencia puede ocasionar el descuido de la enseñanza de habilidades digitales, bajo la errónea premisa de que los jóvenes ya las dominan. Por esta razón, es necesario repensar las políticas educativas, el currículo y los programas escolares para

que incluyan la formación de habilidades digitales, fomentando la selección de categorías de búsqueda, la elección de información confiable y el aprendizaje autónomo.

Además, una característica esencial que debe poseer un alumno en esta modalidad es la proactividad que implica autonomía, es decir, la capacidad de gestionar su tiempo de estudio, desarrollar de manera óptima las actividades y entregarlas por el medio que se les indica; correo institucional o alguna plataforma. También debe gestionar su tiempo en función de las actividades del hogar, ocio, tareas, horas de estudio y descanso.

Este perfil corresponde para adaptarse a los cambios que conlleva la educación en línea, ya sea por elección propia al ajustarse mejor a sus necesidades o, como ocurrió durante la pandemia, por la obligación de mantener el aislamiento social. A pesar de ello, la realidad muestra que los alumnos no están preparados para poner en práctica este tipo de enseñanza (Reimers, 2020). Durante la pandemia, no solo se transformaron los espacios educativos, sino las dinámicas familiares.

La pandemia tuvo un gran impacto en la dinámica familiar. Los padres tuvieron que tomar decisiones sobre trabajar en casa o dejar de hacerlo para cuidar a sus hijos, sin la certeza de cuánto tiempo permanecerían en esa modalidad. Dentro del hogar aumentó el estrés y miedo por la información que circulaba en los medios de comunicación. Entre las repercusiones más notorias se encuentran en algunos casos, la crisis económica en diversos hogares, que dio lugar a episodios de abuso físico y violencia intrafamiliar (Cluver, 2020).

La modalidad en línea representó un desafío para las familias debido a los diversos contextos socioeconómicos. En ambientes vulnerables, muchos padres no contaron con la formación académica para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Además, debieron cumplir con otras obligaciones como el trabajo, las actividades del hogar o sus propios estudios. Pese a ello, en algunos casos realizaron un esfuerzo considerable al destinar parte de su presupuesto familiar a la compra de dispositivos electrónicos y a cubrir los gastos de impresión de materiales escolares, comprometiéndose incluso, a aprender junto con sus hijos el uso de herramientas digitales para evitar rezagos educativos (Montalvo, Torres & Parra, 2022).

Estos cuestionamientos se intensificaron en el contexto del confinamiento, donde los padres debieron continuar con sus obligaciones laborales desde casa y al mismo tiempo acompañar a los hijos en sus actividades escolares. Muchas familias, numerosas y con recursos limitados, no contaban con el tiempo suficiente para dedicar horas al seguimiento académico ni con dispositivos tecnológicos para cada integrante, mucho menos con espacios adecuados para el estudio. A esta presión se sumó el estrés generado por la pandemia (Oña, 2020), que propició situaciones de tensión que en algunos hogares desembocaron en episodios de violencia intrafamiliar (Montero, Oña & Gavotto, 2022).

Suele señalarse que aquellas familias con un mayor nivel de escolaridad valoran más la importancia de la educación y se involucran en mayor medida en el proceso formativo de sus hijos, mientras que aquellas con menor nivel educativo presentan un vínculo más débil con las instituciones escolares (Solís & Aguilar, 2017). Esta diferencia en la participación parental evidenció las desigualdades educativas que se acentuaron con la educación a distancia.

El confinamiento también afectó el aspecto físico de los estudiantes, pues la falta de movilidad generó sedentarismo e incrementó los casos de obesidad infantil. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) ya revelaba antes de la pandemia que, de cada diez niños en edad escolar (entre cinco y once años), una proporción significativa presentaba sobrepeso u obesidad (Pérez & Cruz, 2019).

Frente a este escenario, surgió la preocupación sobre la continuidad de la educación física en los hogares y sobre las estrategias que permitirían mantener la condición física de los estudiantes. Ante ello, diversos docentes propusieron la regulación de la intensidad de la actividad física como una alternativa viable para preservar la salud de los escolares en medio del confinamiento (Rodríguez, 2020).

En este panorama, no solo las familias se vieron afectadas, también los docentes enfrentaron un proceso de transformación. Su rol fue crucial porque debieron diseñar nuevas estrategias, adaptar los contenidos curriculares y buscar mecanismos que mantuvieran la motivación de sus estudiantes en medio de un contexto incierto.

Además, fueron guías que permitieron orientar a sus alumnos, muchos se convirtieron en puentes de información entre las autoridades educativas y las comunidades escolares, e incluso brindaron apoyo moral a los alumnos al escucharlos y acompañarlos. Sin embargo, esta labor se desarrolló en medio de múltiples limitaciones, como la carencia de formación digital, la persistencia de metodologías ortodoxas alejadas de las tecnologías, la sobre exigencia laboral y la falta de acompañamiento institucional.

En este proceso, los docentes crearon nuevos métodos de apropiación del conocimiento, lo cual implicó aprender y desaprender, para poder desarrollar estrategias y aplicar habilidades que los acreditaran como docentes competentes en un contexto retador y desfavorable (Pérez & Picazo, 2022). En palabras de Cassany (2012), el aprendizaje en línea es un proceso en donde los docentes requieren comprender la lógica de literacidad digital: uso de hipervínculos, destreza en monitoreos de búsqueda y consumo de materiales online. Este nuevo reto hizo un contraste entre quienes ya contaban con experiencia digital y quienes se vieron obligados a construirlas en medio de la pandemia.

La práctica constante con las herramientas tecnológicas permitió que los docentes desarrollaran y fortalecieran sus conocimientos digitales. A medida que se familiarizaban con las plataformas y aplicaciones, los docentes fueron fortaleciendo su competencia digital, logrando mayor confianza y comodidad en su uso.

Con el tiempo, esta experiencia no solo consolidó sus habilidades tecnológicas, también brindó recursos para innovar sus estrategias pedagógicas y adaptarse con mayor eficacia a los desafíos de la enseñanza virtual Trujillo (2020). Los roles que desempeñaron los docentes muestran la necesidad de formación y actualización en este contexto lleno de cambios constates (Villafuerte, Bello & Bermello, 2020).

Entre las ventajas de la educación a distancia se encuentran: la flexibilidad de horarios, el desarrollo de habilidades digitales, aprendizaje autónomo, oportunidades de inclusión a aquellos estudiantes que viven en zonas lejanas (geográficamente), ahorro en términos económicos y de tiempo.

No obstante, si el ahorro representó un alivio económico temporal para muchas familias, no puede considerarse un beneficio absoluto, debido a que estuvo acompañado de

limitaciones como la precariedad en el acceso a dispositivos electrónicos, la falta de conectividad en zonas rurales y el traslado de responsabilidades educativas hacia los hogares. En este sentido, el supuesto “ahorro” se vio contrarrestado por nuevas exigencias materiales y simbólicas que recayeron sobre los padres de familia.

Un aspecto complicado fue la restricción en la interacción social. Antes de la pandemia, las dinámicas escolares favorecían el trabajo en equipo, la socialización y la construcción de conocimiento colectivo. Con la educación en línea surgió la posibilidad de encender la cámara y generar nuevas formas de interacción virtual; no obstante, también existía la opción de mantener el micrófono y la cámara desactivados, lo que reducía la participación y limitaba el intercambio de ideas.

A ello se sumaron las dificultades derivadas de la falta de espacios adecuados para estudiar. No todas las viviendas cuentan con un área destinada al aprendizaje, lo que llevó a que los estudiantes compartieran espacios con su familia y la dinámica cotidiana del hogar, aumentando las distracciones. Permanecer constantemente en casa también generó altos niveles de estrés, ansiedad y sedentarismo, favoreciendo problemas como obesidad infantil y diversas afectaciones emocionales.

Con las escuelas cerradas, se privó a las y los alumnos a tener acceso a los servicios que proporcionaban sus instituciones: redes de apoyo para poblaciones vulnerables, comedor, servicios médicos gratuitos, incluyendo situaciones de inestabilidad familiar, violencia doméstica, toxicidad ambiental, discriminación y explotación laboral (González & Torres, 2023)

Este esfuerzo permitió cierta cobertura, su impacto fue desigual. En las zonas urbanas, la estrategia se combinó con plataformas interactivas, en cambio, en las comunidades rurales, la dependencia de la televisión y la radio mostró limitaciones, debido a que muchos hogares carecían de energía eléctrica, no disponían de acceso a la red por falta de cobertura, o de equipos receptores.

Aunque las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se convirtieron en el eje para mantener el vínculo pedagógico, la supuesta práctica estuvo marcada por desigualdades económicas y

sociales, debido a que estas medidas homogéneas no consideraron el tipo de población de cada escuela, la infraestructura, los recursos, las condiciones económicas de cada alumno, las características principales de esa zona y su contexto.

En zonas céntricas de la CDMX fue posible sostener interacciones con los docentes y sus instituciones educativas mediante plataformas digitales, en cambio, en las periferias de la ciudad y las comunidades rurales la ausencia de conectividad obligó a recurrir a estrategias alternativas, como, programas televisivos, radiofónicos y cuadernillos impresos distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020).

Estos contrastes también reflejan diferencias según el tipo de institución: quienes asistían a escuelas públicas, privadas o dirigidas a comunidades indígenas vivieron experiencias distintas, dependiendo de los recursos disponibles y las condiciones locales (Portillo, Reynoso & Castellanos, 2020).

La experiencia de los niños también estuvo marcada por la brecha socioeconómica: mientras algunos lograron explorar nuevas formas de aprendizaje digital y mantener cierta continuidad educativa, otros quedaron relegados, con un contacto mínimo o intermitente con la escuela. Para estos últimos, la vivencia fue de desconexión y rezago, lo que incrementó las posibilidades de abandono o desinterés futuro en los estudios.

La educación en zonas rurales enfrentó una serie de limitaciones significativas. Entre estas se destacan las reducidas oportunidades de la población para acceder a la escolarización, así como la limitada disponibilidad de redes de información y recursos para la construcción del conocimiento.

Estas restricciones inciden directamente en la calidad educativa, generando barreras que dificultan el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes en estos contextos (Bonilla & Muñoz, 2023). Esta situación expone que la falta de oportunidades educativas y de medios de información profundiza la brecha entre zonas urbanas y rurales. Por lo tanto, enfrentar estas carencias no constituye únicamente un reto pedagógico, sino también un desafío de justicia social.

En este contexto, la pandemia no solo visibilizó las desigualdades estructurales del sistema educativo mexicano, sino que también amplificó sus efectos por medio de la

brecha digital y la desvinculación escolar. Como lo muestra el estudio *Accesibilidad y uso de Internet en México a la luz de COVID-19*, la falta de acceso a tecnologías funcionó como una “caja amplificadora” de la desigualdad social en el país (Figueroa, 2020).

Esta brecha tecnológica no solo acentuó las desigualdades existentes, sino que también limitó la posibilidad de garantizar una educación equitativa. Como consecuencia, en México, 738 mil alumnos inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 no concluyeron sus estudios, y más de la mitad de estos casos (58.9%) estuvo relacionado con la COVID-19. Para el ciclo 2020-2021, la Secretaría de Gobernación reportó que 5.2 millones de estudiantes no se inscribieron, todos por causas vinculadas a la pandemia o a la falta de recursos (González & Torres, 2023).

La brecha digital, la precariedad laboral docente, la ausencia de políticas diferenciadas para contextos rurales y la sobrecarga hacia las familias son aspectos que requieren replanteamiento de las estrategias educativas futuras. Si bien la contingencia permitió acelerar procesos de innovación tecnológica, también mostró que la educación no puede reducirse a lo digital: requiere un enfoque integral. “Ninguno de los 3 agentes educativos: alumnos, maestros y padres y madres estaban preparados para migrar repentinamente de una movilidad a otra” (Villalpando, 2020, pag.4).

La contingencia sanitaria permitió dimensionar el impacto de la pandemia y los ajustes que transformaron la vida de las familias. Es necesario, por ello, pasar de la dimensión contextual a la conceptual. De acuerdo con México Evalúa (2022), “más de medio millón de estudiantes dejaron de asistir a la escuela tras la pandemia, de acuerdo con un análisis de México Evalúa y la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Instituto Tecnológico de Monterrey. La mayor disminución la presentó el nivel preescolar, cuya matrícula disminuyó (13%), seguida de la educación media superior (7%); primaria (4%), secundaria (3%) y superior (1%)”.

Estas cifras no solo evidencian la magnitud del problema, sino que también abren un espacio para el análisis, el diálogo y la reflexión en torno a sus implicaciones. El mismo estudio advierte que México perdió aproximadamente un año y medio de aprendizajes debido al cierre prolongado de las escuelas, lo cual acentuó los rezagos educativos.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reporta que 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre 3 y 29 años no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por causas económicas y sanitarias vinculadas a la COVID-19. Mientras que los datos de México Evalúa permiten observar el impacto por nivel educativo, la información del INEGI revela una dimensión más concreta: la de estudiantes que no tuvieron la oportunidad de realizar el proceso de inscripción.

En este contexto, resulta común escuchar o leer conceptos como deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar. Aunque suelen usarse de manera similar, dejan un espacio para la discusión, el dialogo y la reflexión. Es por ello, que en el siguiente capítulo se discutirán estos conceptos, con la finalidad de identificar las diferencias, las similitudes y el alcance que tienen estos conceptos en el lenguaje educativo.

Capítulo 2. Deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar. Notas para su discusión.

La pandemia COVID-19, como se abordó en el capítulo uno, cambio la dinámica social, especialmente en el ámbito educativo. Con el cierre de las escuelas y la modalidad emergente de enseñanza y las limitaciones estructurales, se reflejó en un problema que, si bien no era nuevo, se visibilizó durante este periodo; la dificultad de permanencia de los estudiantes en el sistema escolar. La reducción en la matrícula, el rezago escolar y la interrupción de trayectorias educativas son manifestaciones que exponen la complejidad de este fenómeno.

En este sentido, resulta importante profundizar en la discusión conceptual para comprender cómo ha sido abordada esta problemática desde distintos autores. La permanencia escolar no solo se ve comprometida en situaciones de crisis como la pandemia, sino que constituye un desafío persistente en la educación.

El objetivo de este capítulo es exponer las nociones de deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar, con el propósito de delimitar sus alcances, diferencias y limitaciones. A partir de ello, explicaré porqué elegí la desvinculación escolar como categoría para el análisis en esta tesina.

Asimismo, señalo cómo inciden los factores familiares, económicos, afectivos e institucionales en este fenómeno educativo. Es importante precisar que, aunque existen otros factores como los culturales, geográficos, políticos y sociales, estos no serán objeto de análisis en esta tesina, pero se mencionan para reconocer su relevancia.

Cabe destacar que no son los únicos conceptos que se han empleado para describir este fenómeno tan recurrente en la educación. Han emergido otros conceptos tales como: desafiliación institucional, fracaso escolar, ausentismo, desconexión educativa y desanclaje, permitiendo vislumbrar la exploración continua a diversas posibilidades de explicación de este fenómeno de manera más certera de acuerdo con el contexto, la zona geográfica o la investigación que se realice, evitando confundir los conceptos o señalarlos como sinónimos, generando ambigüedad.

2.1. Diferencia entre deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar.

La educación constituye un derecho fundamental que está establecido en el artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Desde su promulgación en 1917 el artículo establece que:

"Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado- Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios -impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia "(Const.,2021, pág. 5).

El Estado mexicano tiene la responsabilidad de brindar las condiciones adecuadas para el acceso a la educación, que constituye un derecho fundamental para la sociedad. De acuerdo con (Benítez, 2014, pag.28). "La educación permite actualizar nuestras potencialidades y desarrollar habilidades que nos permiten ser mejores, por lo tanto, es un derecho humano, en tanto es esencial para vivir dignamente. Es, además un medio para la realización de otros derechos". Sin embargo, diversos factores impiden que este loable derecho se desarrolle de manera óptima, entre los cuales se encuentra la deserción, abandono, absentismo y desvinculación escolar. ¿Qué entendemos por estos conceptos?

Estos conceptos han sido estudiados ampliamente en la literatura académica, algunos ejemplos son: deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura, el problema de la deserción escolar es la producción científica educativa, factores asociados al abandono, la deserción escolar en América Latina, fracaso y abandono escolar en España, abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado.

Dichos conceptos han sido polémicos en su uso y definición. Resulta conflictivo abordarlos, como señala Tinto (1992), se ha vuelto común el uso excesivo el concepto de deserción escolar, para describir el comportamiento de todos los alumnos que no

terminan su formación académica. No obstante, la noción de abandono y desvinculación escolar resulta importante en la discusión, por tanto:

La deserción escolar, se ha empleado en contextos donde los alumnos se retiran de la educación formal de manera temporal o definitiva ocasionando una ruptura en la continuidad de su formación educativa (DANE, 2016). En algunos casos se puede entender como una renuncia que va más allá de lo académico, es el desprendimiento de sueños, aspiraciones y proyectos de vida (Castillo, 2012). No obstante, Moreno (2013) señala que la deserción escolar no es el resultado de una decisión que se ve afectada por los intereses individuales, más bien, responde a problemas institucionales que dificultan el acceso o la permanencia.

Con un tono más crítico, Miranda (2020) identifica que este concepto que se emplea con gran frecuencia en el ámbito escolar proviene de las practicas militares, donde “desertar” significa abandonar las filas del ejército con connotaciones de deshonor. En este sentido, ocupar este concepto en la educación invisibiliza e incluso minimiza la complejidad del fenómeno, adjudicando la responsabilidad de manera individual al estudiante.

Tinto (1992) ofrece un acercamiento que vincula la deserción con la capacidad de adaptación del estudiante al ambiente universitario. La adaptabilidad es determinante en un entorno social y académico de cambios constantes, debido a que los alumnos suelen enfrentar transiciones entre niveles educativos: nuevas instalaciones, maestros, compañeros, asignaturas, evaluaciones, normas, valores y prácticas institucionales. Aquellos que no logran adaptarse tienden a abandonar, lo que se interpreta como deserción.

Esta noción se vincula con una perspectiva de evolucionismo darwinista, donde sostiene que solo aquellos que poseen las características y aptitudes necesarias logran adaptarse al ambiente determinado en el que se están desarrollando. En este sentido, la adaptación y la permanencia se entienden como un proceso selectivo, en el que las aptitudes personales desempeñan un papel importante para enfrentar los retos inherentes al ámbito académico.

En cuanto al abandono, Fortaleza (2017) menciona que el abandono y el fracaso escolar son fenómenos preocupantes, porque implica dejar la educación sin haber alcanzado los niveles mínimos requeridos, que, en México, la educación comprende: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y recientemente la educación media superior.

Espínola y León (2002) se vincula a la decisión de fortaleza, señala que el abandono escolar incluye a los estudiantes que no obtuvieron la certificación correspondiente, lo que pone de manifiesto la relevancia del tiempo de permanencia y la acreditación formal en la clasificación del fenómeno.

Vicent Tinto menciona que hay dos tipos de abandono:

A) Abandono institucional: Abandono de una determinada universidad

B) Abandono del sistema: Se refiere a todo el sistema de educación superior.

Señala las diferencias de ambos abandonos de la siguiente manera: "Estas situaciones, son completamente diferentes no solo en su naturaleza sino también por la magnitud y variabilidad con que se efectúan en los distintos grupos de la población estudiantil. No todos los estudiantes que abandonan una institución quedan fuera del vasto sistema de educación superior. Muchas deserciones institucionales quedan fuera del vasto sistema de educación superior. Muchas deserciones institucionales son, en realidad, movimientos migratorios de alumnos hacia otras universidades del sistema (transferencia institucional)" (Vicent, 1987, pág.9).

Desde las nociones de Tinto y Santos, se puede entender que el concepto de deserción va vinculado a una influencia del ejército, es decir, seguir órdenes y cumplir objetivos, noción que no es suficiente para abordar la problemática señalada en la hipótesis. Por otra parte, el concepto de abandono, desarrollado por ambos autores, tiene diferentes características que van desde la cuestión económica, hasta una decisión individual y académica. Esto posibilita aprovechar la apertura del concepto para poder generar una serie de tipologías de abandono que me servirán como conceptos para el análisis empírico.

Holgeras (2016) considera que el abandono escolar, está enfocado en la salida prematura del sistema educativo, sin haber tenido la posibilidad de construir la preparación, los conocimientos y las habilidades mínimas para ponerlas en práctica. García & Soto (2014) distinguen modalidades de abandono: precoz, temprano y tardío, estas categorías se sitúan en el momento en el que se interrumpe la trayectoria educativa. Finalmente, Muñoz (2005) enfatizan que el abandono es un proceso acumulativo de diversos problemas no resueltos a lo largo del tiempo, repercutiendo en aquellos estudiantes que son más vulnerables.

Ahora bien, se discutirá el concepto de absentismo escolar. De acuerdo con Domínguez (2005), el absentismo escolar se entiende como la forma de catalogar a los alumnos que no asisten a la escuela en la educación obligatoria; primaria y secundaria. Una manera de identificar a un alumno absentista en su mayoría procede de contextos desfavorecidos. En la misma línea, González (2005), Rue (2003), Cabrera y Larrañaga (2014) coinciden en esta definición, al considerar que el absentismo escolar corresponde a aquellos alumnos que abandonan la escuela durante los grados o etapas obligatorias.

No obstante, Rue (2003), Cabrera y Larrañaga (2014) precisan que este fenómeno ocurre principalmente entre los 6 y 16 años, lo cual resulta en fracaso escolar o abandono temprano. Por su parte, Ribaya (2011) señala que el absentismo escolar es un fenómeno que carece de una definición precisa, lo que lo vuelve poco confiable al momento de utilizarse en investigaciones educativas.

En ese sentido, propone una definición práctica: la inasistencia justificada e injustificada de los alumnos, diferenciándolos en categorías como: origen familiar activo, en el que se encuentran los niños que han asumido el rol de proveedores en su hogar; origen familiar pasivo, que se explica por la falta de interés de los padres hacia la educación de sus hijos; origen familiar desarraigado, caracterizado por familias con problemas de empleo o adicciones; origen escolar, relacionado con la falta de adaptación de los alumnos, la ausencia de interés o las condiciones precarias de la institución; y origen social, derivado de la influencia del entorno y de personas cercanas que también han abandonado la escuela.

Las definiciones que se han empleado para comprender el alejamiento escolar han sido objeto de estudio desde el siglo pasado y en la actualidad continúan empleándose como marco de referencia para sostener discusiones de carácter educativo y social. La desvinculación del sistema, en cualquiera de sus etapas, constituye una problemática significativa en toda América Latina (Román, 2009). Frente a las limitaciones de los conceptos de deserción y abandono, surge la noción de desvinculación escolar, concebida como un enfoque más amplio y analítico.

Martínez (2009) la describe como un proceso progresivo de distanciamiento entre el estudiante y la institución, que puede derivar en un abandono definitivo, pero que debe comprenderse, ante todo, como un síntoma previo de desenganche. Desde esta perspectiva, se reconoce que el alejamiento puede ser parcial o temporal, lo que abre la posibilidad de reinserción (Arroyo & Díaz, 2017).

En la misma línea Glasman (2000), Rodríguez (2014), señalan que un estudiante puede encontrarse desvinculado aun permaneciendo en la escuela, ya sea por pérdida de interés, expectativas no cumplidas o dificultades para responder a las exigencias académicas y sociales.

Jiménez (2016) complementa esta mirada al plantear que el fenómeno puede explicarse a partir de la red de relaciones que los alumnos establecen con docentes, compañeros y la institución, donde las tensiones y conflictos en estos vínculos debilitan su integración escolar. El concepto de desvinculación resulta pertinente porque hace referencia explícita a la interacción de, al menos, dos componentes, situando el problema en un plano relacional (Diconca, 2011).

A partir de la discusión conceptual realizada, se evidencia que los conceptos de deserción, abandono y absentismo escolar son los que de manera usual se emplean para explicar la problemática del alejamiento de los estudiantes del sistema educativo. Sin embargo, su uso frecuente no garantiza una comprensión integral del fenómeno, cada uno contiene vacíos conceptuales, ambigüedad y una fuerte carga de prejuicios.

En el caso de la deserción, su origen se encuentra en el ámbito militar, donde desertar implicaba abandonar con connotaciones de deshonor. Este trasfondo se comenzó a

emplear en el ámbito educativo, generando implicaciones desfavorables que tienden a culpabilizar al estudiante y a invisibilizar la influencia de factores sociales, económicos e institucionales. De esta manera, este concepto contiene un lenguaje lleno de implicaciones desfavorables y culpabilizadoras dificultando la reflexión crítica y la construcción de posibles estrategias de permanencia escolar.

El concepto de abandono escolar tampoco resulta pertinente. Aunque permite clasificar distintos tipos de abandono: precoz, temprano o tardío, mantiene un enfoque centrado en las decisiones individuales del alumno y en la falta de cumplimiento de metas o responsabilidades.

Además, se asocia en otros ámbitos (laboral, social, religioso o personal) con la incapacidad de cumplir con los roles asignados y el fracaso, lo que refuerza su significado desfavorable. Esta perspectiva no logra explicar la complejidad de las trayectorias educativas discontinuas ni las interacciones con los valores, normas y prácticas institucionales.

De manera similar, el absentismo escolar carece de una definición uniforme y suele emplearse para describir el alejamiento en los niveles de educación obligatoria, principalmente en estudios europeos. Por ello, su aplicación resulta limitada para el análisis de estudiantes de nivel superior, como los que se abordan en esta tesina.

Frente a estas limitaciones, la noción de desvinculación escolar emerge como una alternativa amplia y flexible. Su pertinencia reside en que no entiende el alejamiento escolar como un hecho aislado ni como una cuestión individual, sino como un proceso progresivo y multifactorial que puede manifestarse de forma parcial, temporal o incluso reversible.

A diferencia de los conceptos anteriores, no adjudica estigmas ni reduce al estudiante a etiquetas asociadas con el fracaso, puesto que reconoce la interacción de factores personales, familiares, institucionales, sociales y económicos que moldean las trayectorias educativas.

Este concepto resulta particularmente relevante en contextos como América Latina, donde las desigualdades estructurales tienen una influencia directa sobre la permanencia

escolar. La pandemia de COVID-19, puso en evidencia cómo elementos externos como el acceso a recursos tecnológicos, la adaptación a modalidades emergentes de enseñanza o el apoyo familiar y social, condicionaron la continuidad de los estudios, más allá de la voluntad individual de los alumnos.

Otro aporte importante del enfoque de la desvinculación escolar es que desplaza la discusión de la culpabilización individual hacia un análisis relacional, en el que intervienen el estudiante, la institución, los docentes, los compañeros y el contexto social. Asimismo, reconoce la progresividad del proceso: a diferencia de la deserción o el abandono, que suelen concebirse como eventos definitivos, la desvinculación puede identificarse en etapas de desinterés, frustración o dificultades de adaptación que son reversibles si no se logran atienden a tiempo.

En este sentido, el concepto de desvinculación escolar se configura como un marco analítico para comprender los retos de la educación. No solo se puede emplear como una categoría analítica, sino también un horizonte de intervención pertinente para diseñar políticas públicas, estrategias pedagógicas y programas de acompañamiento.

Por tal motivo, se ha optado por hablar de desvinculación escolar. De este modo, el cierre conceptual abre paso a un aspecto fundamental: la comprensión de las causas multifactoriales que inciden en la desvinculación escolar, tales como:

- Familiar.
- Socioeconómico.
- Cultura escolar
- Afectivo.

2.2. Familiar.

Los cimientos de una casa son la clave para su estabilidad; sin una base sólida, la estructura corre el riesgo de colapsar. De manera análoga, la familia es el cimiento en la vida de una persona; si "el clima afectivo (entendido como rasgos, actitudes y comportamientos de los miembros del grupo familiar, principalmente los padres)" (Ruiz. ,2001, pág. 93), es fuerte y saludable, permitirá que cada miembro de la familia se desarrolle de manera óptima.

A pesar del tiempo y de las modificaciones sociales, la familia sigue siendo la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación. García (1990), afirma que no importa en que continente nos encontremos, la familia siempre será una institución humana universal.

La familia desempeña un rol esencial en la vida de cada persona, debido a la influencia que tienen en cada individuo que la compone. Desde el nacimiento, llegamos al mundo en un estado de vulnerabilidad, y en la mayoría de los casos, es la familia quien asume la responsabilidad de cuidarnos, alimentarnos y proveernos de todo lo necesario para nuestra supervivencia en los primeros años de vida.

Desde esta perspectiva, la familia desempeña un papel importante en la formación de los niños. Cuando el entorno familiar valora la educación, los niños desarrollan un sentido de compromiso con la escuela. En contraste, si la familia no resalta su relevancia, los niños pueden llegar a percibir la escuela como algo secundario, afectando su rendimiento y la manera en la que se adaptan al entorno escolar, reflejándose en problemas como : el desinterés, la falta de hábitos de estudio, problemas de conductas.

Por otra parte, de acuerdo con la investigación empírica, un factor que incide en que dejen de asistir a la escuela está vinculado a la familia, aquellos niños que crecen en un hogar con ambos padres resultan ser menos propensos a dejar la escuela. Rumberger (1995). En contraste, las familias que vivieron una ruptura familiar, los hijos suelen presentar bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y falta de compromiso. Astone, Mc Lanahan (1991).

Ruiz (2001), realizó una revisión de estudios, en los cuales menciona que los contextos desfavorecidos en los que el nivel cultural-educativo familiar es limitado desvalorizan los logros académicos, esto se puede entender mediante el capital cultural, propuesta por Bourdieu (1979), entendiéndolo como un conjunto de recursos simbólicos que cada individuo construye desde sus primeros años de vida en su entorno familiar y social, que pueden ser reflejados en diversos contextos. El capital cultural se refleja de tres maneras: la primera es el incorporado entendido por hábitos, lenguaje y formas de pensar gestadas

en el ámbito familiar. La segunda forma es el objetivado y se constituye con base a bienes materiales como cuadros de arte, esculturas, libros, dispositivos electrónicos.

Finalmente, el institucionalizado, esto se entiende como el conjunto de títulos, certificaciones y credenciales que pueden llegar a legitimar el aprendizaje construido, proporcionan un valor social. En el hábito de la educación, ocasiona que algunos alumnos puedan tener mejores condiciones que coadyuben a que puedan culminar con su ciclo escolar debido a que aquellas personas que cuenten con una amplia educación, mayores recursos económicos, se reflejara un comportamiento diferente.

Asimismo, Bourdieu (1987) sostiene que el capital cultural se puede transferir de generación en generación por medio del habitus. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido” (Bourdieu, 2000 pág. 134-135). Es decir, es un sistema de disposiciones que organiza los esquemas de la manera en la que interpretan las prácticas sociales. Estas disposiciones suelen mostrar la posición social en la que se han formado, el habitus configura una estructura internalizada que direcciona el pensamiento, los gustos y las acciones de cada individuo.

Del mismo modo, Bourdieu (1988), indica que los jóvenes y su interés en participar en actividades culturales responden a su vínculo familiar. Aquel alumno que tiene intereses particulares por los museos, obras de teatro, cuadros de pintura, zonas arqueológicas y música clásica es un indicio que nos permite vislumbrar el capital cultural que construyo a una corta edad en su familia, porque para identificar y reconocer cualquier tipo de expresión de arte o cultura, es necesario un habitus formado.

La familia es una pieza clave en la formación del sujeto, pues dota de componentes esenciales para un desarrollo más integral. La escuela, suele ser un espacio donde se reproducen esos privilegios (Bourdieu, 1979). A partir de lo señalado, cabe preguntarse ¿hay alumnos que, desde el primer día clases ingresan con desventajas frente a sus pares?

El acceso a recursos como la literacidad temprana, una biblioteca, experiencias culturales mediante viajes, visitas al teatro u ópera, así como la presencia de obras de

arte en el entorno familiar, configuran un capital cultural que brinda ventajas significativas. Este capital se expresa en habilidades que facilitan una adaptación más fluida a las exigencias escolares.

Asimismo, el contacto temprano con clases pintura, deportes, idiomas proporcionan una ventaja notable. Más allá de la disciplina que construyen desde edades tempranas, posibilitan el perfeccionamiento de habilidades que permiten el acceso a competir en eventos de gran relevancia o incluso alcanzar una profesionalización. En el caso particular de los idiomas, el dominio de lenguas extranjeras no solo amplía el horizonte cultural, también representa un valor curricular estratégico que otorga ventajas en escenarios de competencia académica y laboral.

2.3. Factor socioeconómico

Al contemplar oficios como la carpintería, la imaginación tiende a asociar de manera automática al profesional con los instrumentos que le son propios. De manera análoga, resulta casi imposible imaginara a un médico desprovisto de su bata o a un docente sin su pizarrón. Sin embargo, ¿podemos imaginar a un estudiante sin los recursos más elementales?, esta es la realidad que enfrentan muchos estudiantes en la actualidad.

Algunas familias mexicanas enfrentan desafíos continuos al intentar cubrir los costos asociados a la matrícula escolar, los cuales incluyen: la alimentación, transporte, materiales educativos e internet. Estas dificultades se traducen en una barrera que limita su capacidad para financiar los recursos esenciales para su educación.

Asimismo, CONEVAL (2025) señala que la pobreza en México incide desfavorablemente para aquellas familias que tienen hijos que asisten a la escuela y sustentan gastos como: transporte, comida y materiales escolares. Estas causas generan que niños y adolescentes se incorporen al mercado laboral, dejando la escuela en segundo término UNICEF México(2025).Esta problemática no solo afecta a la educación básica, también afecta a los alumnos que están cursando la media superior y superior.

Con base a estos datos persiste la pregunta: ¿por qué existen alumnos que tienen mayores posibilidades económicas que otros?

Para tratar de esclarecer esta pregunta hay que considerar que la evidencia de la división de la sociedad en clases se refleja en la distribución desigual de los recursos económicos (Cardoso, 1982). Asimismo, Jackson (1971) sostiene que las sociedades asignan valor a las conductas y determinan la posición de los individuos, introduciendo principios de jerarquización que distinguen y separan a unos de otros. Estos principios de desigualdad constituyen la estratificación social.

La noción de estratificación social se relaciona con la desigualdad y hace referencia a los modelos, principios y estructuras colectivas que determinan la jerarquía social, explicando cómo se construyen, mantienen y transforman las posiciones de los individuos dentro de la sociedad (López, 1989).

Para Weber (1969), la estratificación social se refleja en tres dimensiones: económica, social y política, manifestadas respectivamente en las clases, los estamentos y los partidos. Estas dimensiones son expresiones de la distribución desigual del poder en sus distintas formas: económica, social, política y cultural.

En cuanto a las clases, Weber (1969) las define como grupos humanos que comparten una situación común dentro del orden económico, vinculada al acceso a bienes, la posición social y el destino personal. Estas condiciones dependen de las probabilidades que brinda la magnitud o la carencia de poder de disposición sobre los recursos y las oportunidades de mercado. Dicho de otro modo, la situación de clase se sustenta en intereses económicos compartidos, como el capital, los ingresos y la propiedad de bienes, elementos que condicionan las posibilidades de vida y la satisfacción de necesidades básicas.

Weber distingue tres categorías principales de clase: los propietarios de capital, los pequeños propietarios y los trabajadores asalariados. Los primeros corresponden a quienes poseen empresas o tierras; los segundos representan a quienes emprenden con recursos limitados; y los terceros constituyen la clase más baja, compuesta por individuos que venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario, ocupando posiciones subordinadas frente al poder económico (Duek, 2006).

Otros autores han contribuido a precisar esta noción. Davis (1942) utiliza el concepto de estrato para referirse a un grupo de personas que comparten condiciones sociales equivalentes. Dobriner (1975) señala que la estratificación social es la categoría analítica desde la cual los sociólogos estudian la desigualdad, entendida como la distribución de bienes, servicios, ingresos, derechos, oportunidades, obligaciones, poder y prestigio. Barber (1964) subraya que la estratificación constituye una estructura de desigualdad en la que los individuos ocupan posiciones superiores o inferiores según el valor que la sociedad asigna a sus roles y actividades.

Las clases representan la jerarquía del orden económico. Se entiende por clase a todo grupo humano que comparte una situación común dentro de dicho orden, la cual se relaciona con: el acceso a bienes, la posición social y el destino personal. Estas probabilidades dependen de la magnitud y naturaleza del poder de disposición o bien, de la falta de este sobre bienes y servicios Weber (1969).

Dicho de otro modo, la situación de clase depende de los intereses económicos, capital e ingresos compartidos en la posesión de bienes y oportunidades de mercado. La propiedad o la carencia de bienes y servicios es la categoría esencial de las condiciones de clase, puesto que condiciona las probabilidades de vida y la satisfacción de necesidades económicas. De esta manera, la desigualdad en el poder económico refleja directamente la desigualdad en la propiedad y el aprovechamiento de las oportunidades del mercado.

Es importante señalar que, de acuerdo con Weber, las clases se pueden clasificar en tres categorías: propietarios del capital, pequeños propietarios y trabajadores asalariados. Cada uno corresponde a características específicas, el primero se puede identificar con aquellas personas que poseen empresas o tierras, los segundos son aquellos que deciden emprender y los terceros representan la clase más baja en donde la mayoría venden su fuerza laboral a cambio de un salario, ocupando una posición subordinada en relación con el poder económico (Duek, 2006).

Desde la perspectiva de la estratificación social, la desigualdad en la distribución de bienes y oportunidades sitúa a las familias en condiciones desiguales frente al sistema educativo, mientras unas pueden mantener la trayectoria escolar de sus hijos, otras se

ven imposibilitadas de hacerlo. En este sentido, la pertenencia a una clase social con menor poder adquisitivo condiciona no solo las posibilidades de permanencia escolar, sino también las expectativas de movilidad social de los estudiantes, reproduciendo así el círculo de la desigualdad, este problema prevalece, sin embargo, en momentos de crisis o vulnerabilidad como lo fue la pandemia por COVID-19 se visibiliza de gran manera.

2.4. Afectivo

La permanencia escolar no depende únicamente de los factores familiares, económicos o estructurales, sino también de los vínculos afectivos y sociales que los estudiantes construyen dentro de la escuela. Como lo señala Román (2013), la indiferencia, apatía o falta de interés por parte de los docentes representa un riesgo que puede inducir a los alumnos hacia la desvinculación. Ante este escenario surge la pregunta: ¿por qué es tan importante generar vínculos en la escuela?

La respuesta se puede articular entre: la identidad, las formas de pensar y las prácticas cotidianas, puesto que se construyen en interacción con la sociedad. Cuando los alumnos enfrentan timidez o dificultades para relacionarse, transitan su trayectoria sin redes de apoyo, incrementando la probabilidad de desvinculación. Si bien la amistad o una buena relación con el docente no garantizan la permanencia escolar, sí ofrecen acompañamiento, escucha, apoyo y elementos fundamentales para el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Una práctica ejercida por el docente-dicente marcada por el autoritarismo y la imposición, puede causar barreras que dificulten la comunicación y la confianza, mientras que la solidaridad, la empatía y la disposición al diálogo se convierten en mecanismos de protección contra la desvinculación. Por lo tanto, la escuela no es solamente un espacio de transmisión y construcción del conocimiento, sino también un escenario de construcción de vínculos afectivos y sociales que influyen directamente en las trayectorias académicas.

De acuerdo con Heffington (2025), los factores afectivos que inciden en la permanencia o abandono escolar pueden dividirse en dos dimensiones:

1. La motivación, que depende en gran medida de la satisfacción con el plan o programa de estudios, así como de la afinidad con la especialidad elegida.
2. Los problemas de índole personal, como la inmadurez, la irresponsabilidad, las adicciones o los conflictos familiares.

Sin embargo, la motivación se presenta como un riesgo latente. Cuando los estudiantes poseen metas y objetivos claros, pueden encontrar razones que les permiten resistir momentos complicados de su formación, no obstante, la motivación es efímera y puede desvanecerse ante la frustración generada por planes de estudio poco atractivos, clases desmotivadoras o dinámicas escolares ortodoxas.

Por otra parte, los problemas personales representan obstáculos constantes. La inmadurez y la irresponsabilidad, aunque no dependen de una edad biológica específica, inciden en el compromiso del alumno con su rol estudiantil, practica que aprenden y desarrollan en el ámbito familiar. Las adicciones, por su parte, colocan al estudiante en desventaja desde el inicio de su trayectoria, no solo porque afectan el rendimiento académico, sino porque generan dependencia y en caso de no ser atendidas, conducen a problemáticas más graves.

A ello se suma la carga emocional de los conflictos familiares: cuando el hogar se convierte en un espacio de desgaste constante, la atención del estudiante se fragmenta entre las demandas escolares y las preocupaciones del hogar, debilitando su rendimiento y su capacidad de permanencia.

En este sentido, Rojas y González, (2008), muestran que los estudiantes con mejores promedios, mayor desempeño y acumulación de créditos presentan menor probabilidad de dejar la escuela. Se explica porque el cumplimiento progresivo de los requisitos institucionales fortalece la confianza y la convicción de que los criterios que estipula cada institución se pueden cumplir con ellas.

De manera similar, Astin (1984) advierte que cuando los estudiantes carecen de los medios mínimos para adaptarse a la vida universitaria, enfrentan mayores obstáculos para consolidar su trayectoria académica. Finalmente, señalamientos como los que hace Cruz y Ortega (2019) evidencian que, aun cuando algunos jóvenes abandonan sus

estudios, la construcción de vínculos afectivos y académicos en la escuela puede convertirse en un motivo para retornar. La experiencia de sentirse acompañados y reconocidos constituye, en estos casos, una razón poderosa para reinsertarse en el sistema educativo.

Los factores afectivos y motivacionales que incluyen la calidad de las relaciones interpersonales, la motivación, y la capacidad para enfrentar problemas personales, se articulan con las condiciones institucionales y académicas para determinar el rumbo de las trayectorias educativas. La escuela, como espacio social y afectivo, comparte con la familia la responsabilidad de brindar un entorno que acompañe y contenga emocionalmente a los estudiantes.

2.5. Institucional

El ámbito institucional constituye uno de los factores que inciden en los procesos de permanencia y desvinculación escolar. Para Gutiérrez (2021), la parte institucional de una escuela se conforma por la estructura y el funcionamiento de la institución educativa, los modelos de gestión y pedagógicos, así como la oferta de programas académicos.

En este sentido, la escuela es un espacio de diálogo e interacciones donde se gesta la construcción del conocimiento. Sin embargo, para que este proceso se concrete de manera adecuada es indispensable que el estudiante desarrolle un sentido de identidad y pertenencia con la institución, lo cual se vincula directamente con el plan de estudios, el currículo, los docentes y sus compañeros.

En esta línea, Díaz (2008), señala que dentro de la dimensión institucional pueden distinguirse cinco factores básicos: la financiación estudiantil, los recursos universitarios, la calidad del programa, las relaciones interpersonales y la planificación académica. Estos aspectos se encuentran vinculados a la permanencia escolar, pues determinan el nivel de satisfacción del estudiante con su entorno académico.

La importancia del plan de estudios, la calidad del docente y la didáctica también son señaladas por Sánchez (2017), quien sostiene que el diseño curricular, la preparación del profesorado y los servicios que ofrece la institución juegan un papel decisivo en la permanencia escolar.

Asimismo, diversos estudios han documentado, investigado y escrito cómo elementos como :horarios extensos, el número excesivo de materias, el ritmo acelerado de las clases y la complejidad de las tareas asignadas se convierten en factores que desmotivan al estudiante y pueden impulsar su decisión de abandonar los estudios Cladellas (2013).En contraste, la existencia de servicios complementarios como comedores gratuitos, enfermería o apoyos económicos pueden favorecer la permanencia Camacho (2018).

Otro aspecto que resulta importante es el papel del profesorado. La rigidez en la aplicación de normas, la excesiva disciplina o las medidas correctivas estrictas pueden convertirse en barreras para la permanencia Cerda (2018). Por el contrario, el liderazgo instructivo, caracterizado por la proactividad, la motivación y el estímulo hacia la perseverancia, contribuye a la continuidad en los estudios Álvarez (2016).

La dimensión institucional también incluye variables como el tamaño de la escuela, la población estudiantil y el número de integrantes por aula, factores que inciden en la experiencia educativa y en la decisión de continuar o desvincularse García (2019). Asimismo, las características favorables, como el liderazgo directivo enfocado en la promoción de valores, desafíos académicos o deportivo se esfuerzan el sentido de pertenencia y favorecen la permanencia escolar Álvarez (2016).

El factor institucional revela que la desvinculación escolar no puede comprenderse únicamente desde las carencias del estudiante o de su contexto familiar y económico, sino que debe incluirse una mirada crítica hacia el papel de la escuela como organización. El currículo, el plan de estudios, las dinámicas pedagógicas y los servicios institucionales son elementos que pueden convertirse en puentes hacia la permanencia o, por el contrario, en obstáculos que orienten a la desvinculación escolar. Este capítulo permitió esclarecer y delimitar las definiciones en torno a los distintos conceptos que se empelan para entender la desvinculación escolar.

En ese sentido, el capítulo tercero se orienta al análisis empírico de las entrevistas realizadas a estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN-Ajusco, a partir de las categorías de análisis, se examina la manera en que estos factores

no actuaron de manera independiente, sino en interacción constante, produciendo escenarios diferenciados de permanencia, fragilidad o ruptura con la institución escolar.

Este análisis permitirá articular las experiencias subjetivas de los estudiantes con las condiciones estructurales que las enmarcaron. De este modo, las voces de los estudiantes son leídas no como testimonios aislados, sino como expresiones de dinámicas estructurales, prácticas institucionales y economías afectivas que, en un contexto de crisis sanitaria, reconfiguraron los vínculos entre los sujetos y el sistema educativo, dando lugar a formas específicas de desvinculación.

Capítulo 3. Trabajo de campo y análisis.

La investigación es un extenso viaje, habitualmente transitado por senderos desconocidos. El rol de un investigador implica situarse en un estado de incertidumbre constante, manteniéndose a la espera de los hallazgos que pueda descubrir y de los nuevos obstáculos que deberá enfrentar. De manera análoga, como un viajero, que lleva consigo un equipaje cuidadosamente preparado para explorar diversos entornos y afrontar distintos desafíos. Un investigador, debe disponer de un repertorio completo de herramientas teóricas y conceptuales, así como de métodos rigurosos que le permitan avanzar en su investigación de manera fluida y estructurada.

El objetivo de este capítulo es analizar las narraciones obtenidas en las entrevistas, interpretándolas a la luz del marco teórico-conceptual desde un enfoque cualitativo. Para ello, se presentan los resultados de tres entrevistas realizadas a estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Educación, generación 2019-2023, turno matutino. El análisis busca identificar los factores familiares, institucionales, socioeconómicos y afectivos que incidieron en sus trayectorias universitarias.

Este análisis será importante debido a que se recupera las narrativas estudiantiles permitiendo acceder a la experiencia subjetiva de los actores. Escuchar las voces de los propios estudiantes no solo evita incurrir en especulaciones o generalizaciones, sino que posibilita identificar los matices y significados que atraviesan sus trayectorias académicas. De esta manera, el análisis se enriquece al situar la problemática en el entramado concreto de factores familiares, institucionales, socioeconómicos y afectivos que configuran la desvinculación universitaria.

El uso de entrevistas constituye una herramienta invaluable, facilitando la aproximación para la obtención de información en una investigación. Este proceso reflexivo comienza como un monólogo interno y, gradualmente, se transforma en un cuestionamiento introspectivo. Una vez que estas cuestiones se consolidan, se manifiesta como preguntas articuladas.

La técnica de investigación que se utilizó para recopilar la opinión de los estudiantes que se desvincularon durante el confinamiento y las clases en línea, será la entrevista semiestructurada. Tiene como propósito recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, se adapta al contexto y a las características del entrevistado.

Caso 1.

La narrativa del primer entrevistado inicia con una posición ambigua frente a la institución: “mi primera opción era Sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y la UPN fue mi tercera opción”. Esta afirmación permite ver una relación frágil con la universidad, como advierte Tinto (1992), constituye una condición de vulnerabilidad temprana para la permanencia, pues el grado de compromiso inicial con la institución incide en la integración académica posterior.

Sin embargo, esta fragilidad institucional se ve compensada por un fuerte capital cultural. El entrevistado explica que su interés por la Sociología de la Educación está profundamente vinculado a su historia familiar: “mi mamá es docente y mi papá también fue docente, eso influyó mucho en mí”. Aquí se observa lo que Bourdieu P. (1979) denomina capital cultural incorporado: disposiciones, esquemas de percepción y valoraciones que se adquieren en el espacio doméstico y orientan las aspiraciones educativas. No se trata solo de tener padres profesionistas, sino de haber crecido en un entorno donde la educación se vive como práctica cotidiana.

Este capital cultural permitió que, aun sin conocer inicialmente a la UPN, el entrevistado encontrara significado en una licenciatura que articula lo social y lo educativo. Cuando afirma que quería entender “por qué la manera social nos da la delimitación de la educación que tenemos”, expresa una forma de apropiación reflexiva del saber, propia de trayectorias familiares escolarizadas.

En ese sentido, una familia con ambos padres representa una ventaja significativa para continuar con su formación académica Rumberger (1995).

No obstante, esta ventaja estructural se vio afectada con la llegada de la pandemia, marcando un punto de quiebre. El entrevistado narra cómo la educación en línea se volvió inviable no por falta de interés, sino por una restricción material “solo teníamos una computadora y mi mamá tenía que dar clases”. La computadora se convirtió en un recurso escaso que debía priorizarse para sostener el trabajo docente de la madre, desplazando el rol del hijo como estudiante universitario.

Esta situación confirma lo señalado por Jiménez (2016): las trayectorias educativas no se juegan únicamente en el aula, sino en redes de relaciones familiares donde los recursos tecnológicos, el tiempo y la energía deben redistribuirse en contextos de crisis. El entrevistado no dejó de asistir a las clases por falta de interés, sino porque su posición dentro del hogar lo obliga a subordinar su escolaridad a la continuidad laboral de su madre.

A este conflicto tecnológico se suma una crisis económica y sanitaria. Cuando ambos padres enferman de COVID-19, los gastos en oxígeno y medicamentos obligan al entrevistado a incorporarse al trabajo: “o estudiaba o trabajaba para mantener a mis jefes”. Esta frase condensa con claridad lo que Weber (1969) conceptualiza como desigualdad estructural: no todos los estudiantes pueden elegir entre estudiar y trabajar; algunos deben trabajar para que la familia sobreviva.

La desvinculación, entonces, no ocurre como una decisión individual aislada, sino como el resultado de un encadenamiento de crisis: sanitaria, económica, tecnológica y emocional. UNICEF México (2025) ha mostrado que la pandemia incrementó la probabilidad de abandono en hogares donde los ingresos y los dispositivos digitales eran limitados; este caso ilustra ese proceso en términos biográficos concretos.

En el plano institucional, el entrevistado reconoce el esfuerzo de los docentes: “nadie se hizo para atrás todos buscaban cómo darnos clases”. Sin embargo, este compromiso individual no fue acompañado por una política institucional estructurada. No hubo becas emergentes, apoyos psicológicos sistemáticos ni estrategias de seguimiento académico. De acuerdo con Díaz (2008), la permanencia no depende solo del aula, sino del conjunto de servicios que la universidad pone a disposición para sostener la vida estudiantil en contextos de riesgo.

La falta de estos apoyos hizo que la crisis familiar se tradujera directamente en desvinculación escolar. El entrevistado incluso lo dice explícitamente cuando señala que lo que habría necesitado era “apoyo psicológico y económico”. Esta demanda muestra que su salida no fue producto de un rechazo a la universidad, sino de una institución incapaz de amortiguar el impacto de una crisis estructural.

Aunque el entrevistado expreso haber enfrentado el peso del estrés, la preocupación y la ansiedad durante la pandemia, lo planteado por Huffington, Chulim y Lara (2025) permite entender que estas dificultades personales no solo afectan el bienestar individual, sino también la permanencia académica.

En el plano afectivo refuerza el proceso de desvinculación. El rechazo a la educación en línea “me gusta la manera física de estar en un salón” expresa una ruptura con el sentido mismo de ser universitario. Román (2013) explica que cuando se debilitan los vínculos con docentes, compañeros y el espacio escolar, el estudiante puede permanecer inscrito, pero ya no integrado. Eso es exactamente lo que ocurrió aquí: una desvinculación progresiva, como señalan Glasman (2007) y Rodríguez (2014).

Además, expreso de manera explícita su motivación al querer regresar a la universidad y seguir con su formación académica Arroyo y Diaz (2017). Un aspecto que sobresale de esta entrevista es la empatía y la solidaridad. A pesar de enfrentar dificultades personales y familiares, el entrevistado dedico tiempo y paciencia para apoyar a su madre en la enseñanza virtual y al mismo tiempo, se preocupó por la continuidad de los alumnos de sexto grado de primaria, asegurándose de que tuvieran clases a pesar de la pandemia.

De acuerdo con Martínez (2009), esta trayectoria visibiliza una desvinculación progresiva: lo tecnológico, lo económico, lo familiar y lo afectivo se entrelazaron produciendo una salida forzada de la universidad. No se trata de una historia de fracaso individual, sino de una experiencia situada en un entramado de desigualdades estructurales y omisiones institucionales.

Estas acciones muestran que la empatía no es solo un valor abstracto, sino un valor que puesto en práctica puede transformar la realidad. Su experiencia nos recuerda que los

actos de cuidado y compromiso, por pequeños que parezcan, pueden resonar profundamente en la vida de otros.

Caso 2.

La segunda entrevistada ingresó a la Licenciatura en Sociología de la Educación con muchas expectativas hacia la vida universitaria. En contraste con el primer caso, su elección de la licenciatura estuvo acompañada por un deseo explícito de formación profesional y movilidad social. Sin embargo, esta expectativa se vio profundamente alterada por el tránsito abrupto hacia la educación remota durante la pandemia.

En su narrativa aparece de manera reiterada una experiencia de sobrecarga académica y desorganización institucional. La entrevistada señala que “nos dejaban muchas tareas, pero no explicaban bien” y que los horarios eran cambiantes, lo que coincide con las observaciones de Sánchez (2012) sobre la importancia de una preparación de clases de manera adecuada y con Rico (2017) quienes advierten que la complejidad y acumulación de actividades sin acompañamiento efectivo genera desmotivación. Asimismo, destaca que se sentía “rezagada”, porque antes de la pandemia la institución estuvo en paro un mes, cuando se iba a reabrir la universidad cerraron el plantel por disposición oficial por la pandemia “no tenía el material ni la bibliografía correspondiente.”

A esta fragilidad institucional se suma una experiencia de aislamiento afectivo. La entrevistada describe que no conocía a sus compañeros y que las clases en línea no permitían construir vínculos: “sentía que estaba sola, como si no fuera realmente estudiante”. Este tipo de experiencia coincide con los planteamientos de Tinto (1992), quien sostiene que la integración social es un factor central para la permanencia; cuando el estudiante no se reconoce como parte de una comunidad académica, el compromiso con la institución se debilita progresivamente.

En el plano familiar la motivación con la que inicio la licenciatura estuvo marcada por el deseo de cumplir con las expectativas de su familia. Además, contó con el respaldo económico de sus padres, lo que permitió ser estudiante sin limitaciones económicas.

Este soporte se fue debilitando en el plano afectivo: primero, por la decisión de su hermana de abandonar la licenciatura, lo que transformó sus planes compartidos;

después, por el contagio de COVID 19 en su familia y finalmente, por el fallecimiento de sus abuelos, con quienes tenía un vínculo cercano. Tal como señala Chulim y Lara (2025), los factores afectivos de índole personal como el duelo y la desmotivación asociada influyen directamente.

Este conjunto de factores produjo un desgaste emocional acumulativo. La entrevistada no habla de un momento específico de abandono, sino de una sensación progresiva de agotamiento, frustración y desmotivación. La desvinculación aparece, así como un proceso lento, no como una ruptura súbita, lo que confirma la pertinencia de esta categoría frente a nociones como abandono o deserción.

Desde esta perspectiva, su salida de la universidad no puede interpretarse como una falla personal, sino como el resultado de una institución que, en el contexto de la pandemia, no logró sostener los vínculos pedagógicos ni afectivos necesarios para garantizar la permanencia.

Caso 3

El entrevistado tenía conocimiento acerca de la UPN y formaba parte de las opciones que tenía para presentar examen y postularse. Sin embargo, coincide en que tenía escaso conocimiento acerca de los planes de estudio que ofertaban. Contó con el acompañamiento de sus padres quienes lo apoyaron al plantearle alternativas, que de acuerdo con Rumberger (1995), tiene menos probabilidades de dejar la escuela. En este caso la familia no fue un obstáculo, sino un soporte que facilitó la toma de decisiones debido a que con base a la situación dialogaron e hicieron las preguntas correctas con la finalidad de que su hijo estuviera estudiando una licenciatura que le gustara.

No enfrentó carencias tecnológicas ni materiales significativas, es decir su familia tenía la solvencia económica para sufragar todos los gastos. Colocándolo en una situación privilegiada en comparación con otros estudiantes. Sin embargo, como señalan Glasman (2000) y Rodríguez (2014), la desvinculación escolar puede darse incluso dentro de la escuela, cuando el estudiante pierde interés, motivación o sentido de pertenencia, aun sin enfrentar limitaciones materiales.

El plan de estudios resulta importante al igual que la preparación del profesor y la didáctica también son señaladas por Sánchez (2012), quien sostiene que el diseño curricular, la preparación del profesorado y los servicios que ofrece la institución juegan un papel decisivo en la permanencia escolar. De manera similar, Rico (2017) destaca la relevancia de contar con planes de estudio acreditados y de buena calidad.

En este caso, la incomodidad expresada por el entrevistado respecto al plan de estudios y las tareas asignadas no se limita a una percepción individual, sino que se relaciona con aspectos estructurales de la institución y la licenciatura. Cuando los contenidos académicos no responden a las necesidades del estudiante, o cuando la carga de trabajo carece de una estrategia didáctica clara, se genera una ruptura visible en la construcción de la identidad universitaria y en el sentido de pertenencia, tal como lo advierten Ariza Gasca (2009) y Guato (2021).

Esto permite afirmar que la permanencia no depende únicamente de los apoyos económicos, también de la capacidad institucional para ofrecer un currículo pertinente, flexible ante contextos de crisis, capaz de sostener su proyecto de vida académica. La universidad no le ofreció herramientas claras para comprender el perfil y las oportunidades profesionales de la carrera. A su juicio, de haber existido ese acompañamiento y una orientación vocacional en los primeros semestres, quizá se habría dado de baja antes, evitando prolongar un proceso de insatisfacción académica, retraso en su formación, evitando desperdiciar una matrícula.

Uno de los aspectos decisivos fue la pérdida de motivación. Afirmó haber dejado de sentir la “chispa” que lo impulsaba a estudiar, percibiendo las actividades como repetitivas y carentes de sentido” sentía que el conocimiento que me estaba dando la universidad por parte de los profesores no me llegaba a mí, ya no me sentía muy relacionado con la carrera”. Otro aspecto que incidió fue la depresión, ansiedad y que surgieron durante la cuarentena y el contagio de su familia de COVID 19.

La cuarentena le permitió realizar un ejercicio de introspección en el que valoro si realmente era lo que quería, finalizando ese proceso se dio cuenta que la carrera no respondía a sus intereses. Para este momento, ya había tenido una desconexión con los

vínculos que tenía con los docentes y sus compañeros, reforzando lo que señala Román (2013).

Se evidenció la dificultad que enfrentó para adaptarse a las clases en línea y a los cambios derivados de ellas. Esta situación se relaciona con lo planteado por Tinto (1992), quien, desde la noción de darwinismo social, menciona que los estudiantes que no logran adecuarse a las exigencias institucionales tienden a desertar.

Asimismo, Diconca (2011) subraya la relevancia de considerar la interacción de al menos dos componentes: la carencia de interacción presencial y la limitada capacidad de adaptación en entornos virtuales, además de las afectaciones psicológicas que ello conlleva. De acuerdo con la narrativa, se relaciona con el concepto de deserción. Se concluye en mayor medida responde a la desvinculación escolar, debido a que no se trató de una decisión estrictamente individual, más bien es el resultado de un conjunto de factores que incidieron en su salida de la universidad en el cuarto semestre.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación permite sostener que la gestión de la crisis sanitaria y educativa derivada de la pandemia de COVID-19 no puede atribuirse de manera exclusiva a la acción o inacción de las autoridades. Si bien los gobiernos implementaron medidas de prevención y contención conforme a sus capacidades institucionales, la responsabilidad fue necesariamente compartida, pues la reducción de contagios y la mitigación de sus efectos dependieron tanto de las estrategias oficiales como de las prácticas individuales de autocuidado. No obstante, la pandemia evidenció la distancia entre el discurso institucional y las condiciones reales en las que se desarrollaron las comunidades educativas.

En el ámbito educativo, se asumió de manera generalizada que las familias podían acompañar los procesos de enseñanza y que las y los estudiantes contaban con las competencias digitales necesarias para adaptarse a la educación a distancia. Esta visión homogeneizadora invisibilizó las profundas desigualdades en el acceso a dispositivos, conectividad y formación digital, así como las limitaciones materiales, laborales y emocionales que enfrentaron numerosos hogares. En este sentido, la pandemia no generó problemáticas completamente nuevas, sino que actuó como un catalizador que visibilizó y profundizó desigualdades estructurales preexistentes en los ámbitos sanitario, educativo y social, revelando tensiones persistentes entre políticas públicas, responsabilidad individual y condiciones materiales.

Este escenario permite afirmar que la pandemia no fue la causa directa de la desvinculación escolar, sino un fenómeno que exacerbó vulnerabilidades estructurales ya presentes en el sistema educativo. Las desigualdades observadas en el ámbito educativo se vinculan en otros sectores, como el sanitario, donde el colapso del sistema hospitalario puso de manifiesto carencias en infraestructura, equipamiento y capacidad de respuesta institucional. De este modo, la desvinculación escolar debe comprenderse como parte de un entramado más amplio de fallas estructurales que anteceden a la crisis sanitaria.

En el plano conceptual, el análisis realizado evidencia que una de las principales dificultades para estudiar el alejamiento escolar no reside únicamente en el fenómeno

empírico, sino en el uso problemático de los conceptos empleados para nombrarlo. El concepto de deserción escolar ha sido utilizado de manera generalizada para describir situaciones diversas, sin atender a la multiplicidad de trayectorias, temporalidades y condiciones que intervienen en el proceso de alejamiento. Asimismo, se observa que algunos conceptos son utilizados como apoyo analítico de otros y que, incluso cuando distintos autores refieren a una misma noción, tienden a definirla de manera diversa, lo que genera ambigüedad conceptual y limita la precisión analítica. Esta situación no constituye un problema menor, sino que exige una reflexión crítica sobre el contexto de producción del conocimiento y sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de la elección conceptual.

En este marco, la noción de desvinculación escolar emerge como una categoría analítica con potencial explicativo. Aunque cuenta con un menor desarrollo teórico en comparación con otros conceptos, su principal fortaleza radica en entender el alejamiento escolar como un proceso gradual y no como un evento definitivo, que puede manifestarse incluso cuando el estudiante permanece formalmente inscrito en la institución. Esta perspectiva permite construir análisis más flexibles y contextualizados, evitando lecturas estigmatizantes evitando interpretaciones centradas exclusivamente en decisiones individuales.

Los hallazgos empíricos de esta investigación permiten revisar y matizar la hipótesis inicial, la cual sostenía que la condición material y económica constituía la causa principal de la desvinculación escolar en el contexto de la pandemia. Si bien dichas condiciones resultaron relevantes, debido a que la desvinculación escolar emerge como el resultado de un entramado complejo de factores familiares, socioeconómicos, institucionales y afectivos que, en su interacción progresiva, conducen al alejamiento de la universidad. Esta reformulación permite superar explicaciones reduccionistas y comprender la desvinculación como un proceso social multidimensional.

Asimismo, las entrevistas revelan una debilidad institucional en la construcción y el sostenimiento de vínculos en contextos no presenciales. Aunque la universidad logró garantizar la continuidad administrativa y la transmisión de contenidos, no consiguió preservar plenamente la experiencia universitaria como espacio de socialización,

pertenencia y construcción de sentido. La salida de la universidad no ocurre en un momento específico, sino que está precedida por una serie de micro-rupturas: con el espacio físico, con los pares, con los docentes y con el sentido mismo del aprendizaje, lo que cuestiona la suficiencia de estrategias institucionales centradas exclusivamente en la continuidad curricular.

Finalmente, si bien se reconoce el esfuerzo individual de muchos docentes por mantener la comunicación y el acompañamiento de sus estudiantes, la institución universitaria, en su conjunto, mostró serias limitaciones para responder de manera integral a la crisis. La ausencia de una estrategia institucional que articulara la adaptación digital con apoyo psicológico, tutorías académicas efectivas y ayudas económicas de emergencia dejó a los estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad. La experiencia analizada evidencia que la universidad estaba preparada para funcionar en condiciones de normalidad, pero no para sostener a su comunidad estudiantil en un contexto de crisis profunda, confirmando la pertinencia analítica de la categoría de desvinculación escolar para comprender las trayectorias educativas en escenarios extraordinarios.

Anexo

Guion de entrevista

- 1- ¿La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue tu primera opción?
- 2- ¿Por qué decidiste estudiar la licenciatura de Sociología de la Educación?
- 3- ¿Que impacto tuvo la pandemia en tu vida personal y académica?
- 4- ¿Como fue tu experiencia con las adecuaciones que trajo la pandemia?
- 5- ¿Cómo describirías el enfoque institucional que tuvo la UPN en cuanto a la provisión de apoyo económico, emocional, y económico durante la pandemia?
- 6- Desde una mirada retrospectiva, ¿cuáles fueron los elementos decisivos que contribuyeron de manera crucial para que dejaras la universidad?
- 7- ¿Consideras que tu desvinculación fue una respuesta a las circunstancias generadas por la pandemia?
- 8- ¿Qué tipo de apoyo te habría ayudado a permanecer en la licenciatura?
- 9- ¿Consideras regresar a la universidad?

Referencias

Administración Educativa Federal AEF. (2020). Carta al maestro/maestra. Aprende en casa. Actividades para reforzar los aprendizajes esperados durante el aislamiento preventivo. México: Gobierno de México.

Althusser, L. (1977). La Crítica de la ideología y el Estado. Ediciones Cuervo.

Álvarez, G. (2020). Covid-19. Cambiar el paradigma educativo. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). [Covid-19. Cambiar de paradigma educativo – COMIE.](#)

Arce, F. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. Ciencia América. [Vista de La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19.](#)

Arroyo, J. & Díaz, M. (2017). Resiliencia educativa y factores de reingreso escolar en estudiantes mexicanos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [Dialnet-EntreEIPlanDeClaseYLalimplementacion-8073007.pdf](#)

Astin, A. (1984). Involucramiento estudiantil: una teoría del desarrollo para la educación superior.” *Journal of College Student Personnel*.

Barber, B. (1964). Estratificación social. Fondo de Cultura Económica.

Becker, H. (2011). TRUCOS DEL OFICIO Como conducir su investigación en ciencias sociales. Siglo XXI.

Becker, H. (2012). Manual de escritura para científicos sociales. Siglo XXI.

Benítez, A. (2016). Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica. Revisado en artículo de centro de estudios sobre aprendizaje y desarrollo. [RED34ok.qxp.](#)

Bonilla, O., & Muñoz, D. (2023). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. EntreCiencia e Ingeniería. Scielo. [Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022](#).

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. Revista del departamento de Sociología. [Vista de Los tres estados del capital cultural](#).

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, S.A.

Bowles, S., & Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI editores, s.a.

Cabrera, M., & Larrañaga, M. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas. Diferencias entre padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. Cuadernos de trabajo social. Revistas científicas complutenses. [Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo | Cuadernos de Trabajo Social](#).

Camacho, M. (2018). Fracaso escolar y abandono educativo temprano en Huelva. Prácticas en Positivo y propuestas de mejora. España: Universidad Internacional de Andalucía.

Cardoso, C., & Pérez, H. (1982). El concepto de clases sociales: bases para una discusión. Editorial ayuso.

Casany, D. (2012). En línea, leer y escribir en la red: Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2007). La cocina de la escritura. ANAGRAMA.

Castaño, E., Gallon, S., & Gómez, K. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. Lecturas de economía. [Redalyc. Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración](#).

Castro, J. (2022). El impacto de la pandemia COVID-19 en la educación superior retos y estrategias. [El impacto de la pandemia COVID-19 en la educación superior - Retos y estrategias | Consejo de Publicaciones](#).

Centro de Investigaciones Educativas Paradigma, CIEP. (2010). Nativos Digitales. Desafió de la educación actual. Scielo. [Nativos Digitales: Desafió de la educación actual](#)

CEPAL,. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de Covid-19 en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe (CEPAL). [Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe | CEPAL](#).

CIEP,.(2010). Nativos Digitales. Desafió de la educación actual. Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Scielo. [Nativos Digitales: Desafió de la educación actual](#).

Cladellas, R., Clariance, M., Badía, M., y Gotzen, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.

Cobos, J., Muñoz, K., & Muñoz, G. (2021). La familia y la comunicación a través de las TIC en época de pandemia de COVID-19. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la educación*. [La familia y la comunicación a través de las TIC en época de Pandemia COVID-19](#).

CONEVAL. (2020). Geoespacial de la Pobreza y la COVID-19 en los municipios de México. CONEVAL. [Visor Geoespacial Pobreza-COVID-19](#).

CONEVAL. (2020). La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARSCoV-2 (COVID-19) en México. Coneval. [Política Social | COVID-19](#).

CONEVAL. (2022). Informe de pobreza y evaluación 2022. [Informes de Pobreza y Evaluación 2022](#).

CONEVAL. (2025). Informe sobre la medición de la pobreza en México.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). Panorama de los programas y acciones sociales en las entidades federativas para dar respuesta a los efectos de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). [Resumen ejecutivoC19.pdf](#).

Contreras, C., Pérez, M., & Picazo, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Revista Multidisciplinar Ciencias Latina*. [En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso | Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar](#).

Cortes, A., & Ponciano, G. (2021). Impacto de los determinantes sociales de la COVID-19 en México. [Boletín COVID-19 Salud Pública Núm. 17 v1.8.pub](#).

Crede, N. (2012). Ajuste a la universidad medido por el Cuestionario de Adaptación del Estudiante a la Universidad: una revisión cuantitativa de su estructura y de sus relaciones con correlatos y consecuencias. *Revista de Psicología Educativa*. [2145-4515-apl-41-03-e7.pdf](#).

Davis, K. (1942). Un análisis conceptual de la estratificación. *American Sociological Review*.

De la Cruz F., & Ortega, D. (2019). ¿Por qué regrese a la escuela?: abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*. [“¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior](#).

Del Castillo M. (2012). Causas, consecuencias y prevención de la deserción escolar: un manual de auto ayuda para padres, maestros y tutores. Palibrio. [Causas, Consecuencias y Prevención de la Deserción Escolar: Un Manual de Malvina Helen Del Castillo S. - Google Libros](#).

Departamento Nacional de Estadística DANE (2016). Departamento Administrativo Nacional de Estadística. [dane.gov.co/index.php/actualidad-dane/historico-actualidad-dane](#).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Acuerdo por el que el Consejo de Salubridad General reconoce la epidemia de enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) en México, como enfermedad grave de atención prioritaria, así como se establecen las actividades de preparación y respuesta ante dicha epidemia*. Secretaría de gobernación.

Díaz, F., & Montoya, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. [covid-19.pdf](#)

Diconca, B. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de enseñanza. Universidad de la República CSE. [Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera. Catálogo en línea](#)

Dobriner, W. (1975). Estructuras y sistemas sociales. Trillas.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. Anuario jurídico y económico. Indivisa. Boletín de Estudios e investigación. [Redalyc. Absentismo escolar y atención a la diversidad](#)

Dueck, C. (2006). La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. Revista Austral de Ciencias Sociales. [Redalyc. La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico](#)

Dyson, L. (1996). Las experiencias de las familias de niños con discapacidades del aprendizaje: estrés parental, funcionamiento familiar y autoconcepto de los hermanos. Revista de las discapacidades del Aprendizaje. <https://eric.ed.gov/?id=EJ524467&utm>.

El economista. (2023). La preparatoria o bachillerato, donde más desertan los estudiantes. El economista. [La preparatoria o bachillerato, donde más desertan los estudiantes](#).

Esquivel, G. (2020). Los impactos económicos de la pandemia en México. Banxico. [{D442A596-6F43-D1B5-6686-64A2CF2F371B}.pdf](#)

Fernando, O. (2014). El análisis de dos formas de desigualdad: la explotación y la discriminación. Revisado en la revista de teoría y filosofía política clásica y moderna. Dialnet.

Figuerola, H. (2020). Pandemia amplía la brecha digital: solo 23.4% de los hogares rurales tienen internet. Excelsior. [Coronavirus. Pandemia amplía la brecha digital; sólo 23.4% de los hogares rurales tiene Internet | Excelsior](#).

Flores, Z. (2020). Se perdieron 753 mil empleos en mes y medio. El financiero.

Forteza, M. (2017). Abandono escolar desde una perspectiva de género. Universidad Balears.

Garbanzo, V. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la universidad de costa Rica. Revista electrónica educare. Revista Electrónica Educare. [Redalyc. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica](#)

García, A. (1999). Historia de la educación a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.

Glasman, D. (2000). El abandono escolar: una cuestión social e institucional. [Le Décrochage scolaire: Une question sociale et institutionnelle.](#)

Gobierno de México, Secretaría de Salud. (2020). *Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19*. gob.mx. [Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19 | Secretaría de Salud | Gobierno | gob.mx.](#)

González, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el ayuntamiento de Madrid. Indivisa. Boletín de estudios e investigación.

González, P., & Torres, A. (2023). Efectos del confinamiento y cierres escolares en la niñez durante la pandemia por SARS-CoV-2 .Revista Mexicana de pediatría. Scielo. [Efectos del confinamiento y cierres escolares en la niñez durante la pandemia por SARS-CoV-2](#)

Gracia, K., & Soto, S. (2014). Factores determinantes de la deserción tardía y la graduación de la universidad de la costa. Universidad de la costa de Colombia. [Factores determinantes de la deserción tardía y la graduación en la Universidad de la Costa CUC](#)

Gutiérrez, M. (1984). Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares. Tesis Doctoral. Valencia. Universidad de Valencia. [Microsoft Word - Tesis Lucía Ramirez.doc](#)

Guzmán, F. (2021). COVID-19; A un año del paciente cero en México. Gaceta UNAM. [Covid-19: A un año del paciente cero en México - Gaceta UNAM](#)

Heffington, D., Chulim, F., & Lara, R. (2025). Una aproximación cuantitativa del ala deserción escolar en educación superior en el sureste de México. *Revista Educativa Superior*. Scielo. [Una Aproximación Cuantitativa a la Deserción Escolar en la Educación Superior en el Sureste de México](#) .

Hermosillo, G., Kaplan, J., & Padilla, H. (2023). Impacto económico de la pandemia de COVID 19 en las MiPymes de Navojoa, Sonora México. *Revista de investigación académica sin fronteras*. [IMPACTO ECONÓMICO DE LA PANDEMIA DE COVID-19 EN LAS MIPYMES DE NAVOJOA, SONORA MEXICO | Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas - Departamento de Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa](#)

Hernández, H. (2024). Mortalidad por COVID 19 y la vulnerabilidad de América Latina. Scielo. [Mortalidad por Covid-19 y la vulnerabilidad de América Latina](#)

Holgueras, A. (2016). Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar. [Análisis de la influencia de la orientación profesional en los jóvenes en situación de abandono escolar | Documentos - Universidad Nacional de Educación a Distancia \(UNED\)](#).

Hualde, A. (2021). La pandemia y el mercado de trabajo en México: efectos graves, perspectivas inciertas. COMECOSO. [Covid-06-Hualde.pdf](#).

IMCO. (2024). Desigualdades educativas en México. [Desigualdades educativas en México](#).

IMSS. (2020). *Alianza con hospitales privados para garantizar atención médica a derechohabientes durante COVID-19*. Instituto Mexicano del Seguro Social.

INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. Características educativas de la población. México: Gobierno de México. [Encuesta Intercensal \(EIC\) 2015](#).

INEGI. (2021). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas. El Inegi presenta los resultados del estudio sobre la demografía de los negocios 2021.

Comunicado de prensa. INEGI. (2021). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas.

Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2023). *COVID-19: Retos y acciones del Instituto Mexicano del Seguro Social 2020–2022*. Colección IMSS 80 Años. [L2-COVID.pdf](#).

ISSSTE. (2020). *Alianza con hospitales privados permitirá continuar con la atención médica gratuita a derechohabientes*. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado. [Alianza con hospitales privados, permitirá continuar con la atención médica gratuita a derechohabientes: Ramírez Pineda | Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado | Gobierno | gob.mx](#).

Jackson, J., shils, E., & Abrams, M. (1971). *Estratificación social*, Barcelona, Península. Dialnet-EstratificacionSocial.pdf.

Jiménez, I. (Ed). (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social* (1.^a ed.). Siglo XXI Editores. [www.ucursos./material_docente](#).

Jusidman, C. (2009). *Desigualdad y política social en México*. Revisado en el artículo de la nueva sociedad *Desigualdad y política social en México* | Nueva Sociedad (nuso.org).

Ladrón de Guevar, C. (2000). *Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar*. El fracaso escolar Madrid: Doce calles.

López, E., & Zayas, B. (1995). *La familia en el tercer milenio*. Universidad Nacional de Educación Zayas.

Maestre, A. (2009). *Familia y escuela. los pilares de la educación*. Revista innovación y experiencias educativas. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56134820/Lectura1_ANA_BELEN_MAESTRE_Comunidad_y_Familia-libre.pdf?1521748496=&response-content-disposition=inli](#).

Magallanes, L. (2021). *El desempleo a causa de la pandemia promoción de la política* [delamujer.mx. el-desempleo-a-causa-de-la-pandemia.pdf](#).

Marks,G.(2006). Tamaño de la familia, tipo de familia y rendimiento estudiantil: diferencias entre países y el papel de los factores socioeconómicos y escolares. [Redalyc. CONTEXTOS FAMILIARES Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ELALUMNADO DE EDUCACION SECUNDARIA.](#)

Martínez, L., Enguita, M., & Gómez, J. (2009). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. Revista de Educación. [4e-DesenganchadosEducacion.pdf.](#)

Mayo Clinic. (2025). Enfermedad del coronavirus 2019 a COVID-19. [Enfermedad del coronavirus 2019 \(COVID-19\) - Síntomas y causas - Mayo Clinic.](#)

México evalúa. (2022). Más de medio millón de estudiantes dejaron de asistir a la escuela en dos años: México Evalúa. [Más de medio millón de estudiantes dejaron de asistir a la escuela en dos años: México Evalúa - México Evalúa.](#)

Miranda, A. (2020). "Desertores, no; " Abandonadores", tampoco. EF. Educación Futura. ["Desertores", no; "Abandonadores", tampoco – Educación Futura](#)

Molero, J., Porfirio, S., & Torres, R. (2018). Como preparar, escribir y defender el trabajo de fin de grado. MILENIO.

Montalvo, G., Torres J., & Parra, E. (2022). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación a distancia durante la pandemia COVID-19 utilizadas en educación primaria. [Las Tecnologías de la Información y la Comunicación \(TIC\) en educación a distancia durante la pandemia COVID-19 utilizadas en educación primaria.](#)

Moreno, B. (2013). La deserción escolar es : un problema de carácter social. Revista In Vestigium. [151722962.pdf](#)

Nettel, G. (2024). DESIGUALDAD. ¿La desigualdad existe por indiferencia o por diseño? ¿Qué significa la brecha salarial? ¿Cuál es la política fiscal en México? ¿Cómo justifican los ultrarricos sus privilegios? Revisado en la revista de la Universidad de México. Revista UNAM.

Olivera, F., & Olivera, G. (2024). Efecto crítico de la pandemia por COVID -19 en el empleo de México. Scielo.

OMS. (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Declaración. [COVID-19: cronología de la actuación de la OMS](#).

OMS. (2020). Declaración- COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. [COVID-19: cronología de la actuación de la OMS](#).

OMS. (2024). *La COVID-19 ha acabado con una década de avances en esperanza de vida a nivel mundial: El informe de Estadísticas Mundiales de Salud de 2024 insta a los países a redoblar sus esfuerzos hacia la consecución de los ODS relacionados con la salud para 2030*. Comunicado de prensa. [La COVID-19 ha acabado con una década de avances en esperanza de vida a nivel mundial](#).

OMS. (2023). Enfermedad por coronavirus (COVID-19). [Enfermedad por coronavirus \(COVID-19\)](#).

Oña, J. (2020). Desafíos de la educación preescolar en tiempos de COVID-19. Ciencia América. [CienciaAmérica | Universidad Indoamérica - Ecuador](#).

Organización Mundial de la Salud OMS. (2020). *Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19*. [Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19](#).

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Enfermedad por coronavirus (COVID-19): Preguntas y respuestas*.

Ortiz, D., & Rodríguez, L. (2023). Índice de vulnerabilidad al desempleo en México: efectos de la pandemia por COVID 19. Scielo. [Índice de Vulnerabilidad al Desempleo en México: efectos de la pandemia por covid-19](#).

Peralta, F. (2020). La transición del paradigma educativo hacia nuevos escenarios: COVID-19. Ciencia América.

Pérez, A., & Cruz, M. (2019). Situación actual de la obesidad infantil en México. Scielo. [Situación actual de la obesidad infantil en México](#).

Reimers, F. (2020). Los cambios que la pandemia de Covid-19 producirá en la educación dependen de la atención que se ponga en las respuestas educativas. Education International. ["Los cambios que la pandemia de Covid-19 producirá en la educación dependen de la atención que se ponga en las respuestas educativas", por Fernando M. Reimers.](#)

Rodríguez, N. (2020). Prescribiendo ejercicio físico en períodos de cuarentena por COVID-19: ¿Es útil la autorregulación perceptual en niños? [Prescribiendo ejercicio físico en períodos de cuarentena por covid-19: ¿es útil la autorregulación perceptual en niños? - Investigadores Universidad San Sebastián](#)

Rodríguez, N. (2020). Prescribiendo ejercicio físico en períodos de cuarentena por COVID-19: ¿Es útil la autorregulación perceptual en niños?. [Prescribiendo ejercicio físico en períodos de cuarentena por COVID-19: ¿Es útil la autorregulación perceptual en niños?](#).

Rodríguez, P. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República. Revista de la Educación Superior. [La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay.](#)

Rogero, G. (2020). La ficción de educar a distancia. Revista de Sociología de la Educación RASE. [La ficción de educar a distancia | Revista de Sociología de la Educación-RASE.](#)

Rojas, M., &González, D. (2008). Deserción estudiantil en la universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa. Zona próxima. [Redalyc. Deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué, Colombia: una lectura histórica en perspectiva cuantitativa.](#)

Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de retención de los sistemas de su porfiada inequidad. En revista electrónica Iberoamericana sobre calidad educativa. [Redalyc. ABANDONO Y DESERCIÓN ESCOLAR: DURAS EVIDENCIAS DE LA INCAPACIDAD DE RETENCIÓN DE LOS SISTEMAS Y DE SU PORFIADA INEQUIDAD.](#)

Román, C. (2013). Factores Asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. REICE. [Redalyc. FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO.](#)

Romero, M. (2025). Sin virus mortales ni colapsos inminentes: ¿cómo hablar de los riesgos de salud sin miedo? *El País*. [Sin virus mortales ni colapsos inminentes: ¿cómo hablar de los riesgos de salud sin miedo? | América Futura | EL PAÍS América](#)

Rue, J. (2003). El absentismo escolar. Cuadernos de pedagogía.

Ruiz, C. (2011). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista complutense de educación. [Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. | Revista Complutense de Educación.](#)

Salva, M. (2013). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. Revisado en revista internacional de investigación en educación. Revisado en la revista internacional de investigación en Educación. [Redalyc.Abandon escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado.](#)

Sánchez, M., Téllez, M., Sánchez, J. y Reyes V. (2017). Conceptualizando las necesidades de actualización y profesionalización docente en el nivel medio superior. Revista Dilemas Contemporáneos, 4(3). 1-33. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/189>.

Santos, A. (2005). Deserción y abandono escolares. No es lo mismo, pero es igual. Deserción y abandono escolar. No es lo mismo pero es igual (animalpolitico.com). [Deserción y abandono escolar. No es lo mismo pero es igual.](#)

Saucedo, C.(2015).El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? [.El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: autoexclusión o exclusión estructural?](#)

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Educación en tiempos de COVID-19. Participación del secretario Esteban Moctezuma Barragán en la Reunión Plenaria del*

Grupo Parlamentario de Morena. Gobierno de México. Boletín No. 239 El sector educativo se impuso a los efectos de la pandemia: Esteban Moctezuma Barragán Secretaría de Educación Pública. Gobierno.gob.mx

Secretaría de Salud. (2021). *Lineamientos para la estimación de riesgos del semáforo por regiones COVID-19*. Gobierno de México.

Solís, F., & Aguilar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. Sinéctica. [Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico](#).

Trujillo, F. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento. CATARATA.

UNICEF México. (2025). Asistencia a la escuela. UNICEF México. (2025). Asistencia a la escuela.

V.V.AA.-1999-El Absentismo escolar: un problema educativo y social. Sevilla: defensor del pueblo andaluz. [absentismo escolar](#).

Valero, S., & Zarate, M. (2022). Historias de las epidemias en América Latina. Reflexiones para pensar el presente. Revistas Ciencias de la Salud. "Historias de las epidemias en América Latina. Reflexiones para pensar el presente". [Historias de las epidemias en América Latina. Reflexiones para pensar el presente](#).

Vicent, T. (1987). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su traducción. Cuadernos de planeación Universitaria.

Viego, V. (2025). Respuestas de los Gobiernos a las epidemias en Latinoamérica entre la protección de la salud y estabilidad económica. Revista Nuestra América. [Vista de Respuestas de los Gobiernos a las epidemias en Latinoamérica entre la protección de la salud y estabilidad económica | Revista nuestraAmérica](#).

Vries, W. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. Revisado en la revista de la educación superior. [¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios](#).

Weber, M. (1969). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* (2 vols.). Fondo de Cultura Económica.

Zapatero, A.& Martin, B. (2023). ¿Qué sabemos del origen del COVID-19 tres años después? *Revista clínica española*. [¿Qué sabemos del origen del COVID-19 tres años después? - PMC](#).

Zúñiga, Q., Fernández, A., & Santoyo, R. (2023). Efectos de la pobreza multidimensional en los contagios por COVID-19 en los municipios de México. [Efectos de la pobreza multidimensional en los contagios por COVID-19 en los municipios de México | Vinculatégica EFAN](#).