



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Escuela de Psicopedagogía

**Deserción escolar en estudiantes de nivel medio en situación de
pandemia por Covid-19 en la ciudad de Baradero,**

provincia de Buenos Aires

Alumna: Doti Gonzalez, Luciana

N° de Legajo: 22.181

Tutora metodológica: Esp. Lic. Zulma Gastaldo

Tutora temática: Lic. Adriana Sabella

MAYO 2021

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar la deserción escolar en estudiantes de nivel medio en situación de pandemia por Covid-19 en la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires y cuáles podrían ser los aportes y el rol del psicopedagogo frente a esta realidad. Para ello, se realizó una investigación de metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas individuales, semiestructuradas a 7 participantes, 6 docentes y 1 psicopedagoga a través de la plataforma Google Meet. Las participantes trabajan en escuelas de gestión pública. Los resultados obtenidos demostraron que la pandemia por Covid-19 tuvo un impacto significativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyó a agravar los factores que favorecen el proceso de deserción escolar. La brecha digital, las desigualdades socioeconómicas, la vulnerabilidad emocional y el quiebre de lazos destacan entre las fragilidades que acompañan este tiempo de pandemia y contribuyen a la ruptura con el sistema. Por último, se destaca la importancia de la intervención desde la psicopedagogía que implica tareas de asesoramiento teórico práctico sobre cuestiones pedagógicas al tiempo que tareas de prevención temprana, reparación y fortalecimiento de vínculos que favorezcan el empoderamiento y la capacidad de que los jóvenes continúen sus estudios.

Palabras clave: pandemia, covid-19, deserción escolar, nivel medio, psicopedagogía.

Abstract

The aim of this research work is to analyze the process of dropping out from school in high school students under covid-19 pandemics in Baradero city, Buenos Aires. It considers psychopedagogy professional contribution taking this particular context. To carry out this research, a qualitative methodology was carried out from the Grounded Theory approach. Semi-structured individual interviews were conducted using Google Meet with 7 (seven) participants, 6 of which were teachers and 1 being a psychopedagogue, all of them working in public schools. Results showed that pandemics had a great impact on teaching and learning process and it contributed to aggravating those factors which increase the likelihood of disengagement and dropout process. Digital gaps, socioeconomic inequalities, emotional vulnerabilities and loss of support and connectedness, stand out among the fragilities that emerged with pandemics and promoted system dropout. Last, psychopedagogue's intervention in this context is highlighted. It implies theoretical and practical advice on pedagogical issues as well as early prevention, repair and fostering human bonds in order to enhance youth empowerment and their possibility of school completion.

Keywords: pandemics, covid-19, school dropout, high school, psychopedagogy

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen | 1 |
| Abstract..... | 3 |
| Introducción..... | 5 |
| Marco Teórico | 8 |
| Antecedentes..... | 26 |
| Planteamiento del problema | 34 |
| Objetivos..... | 35 |
| Método..... | 36 |
| Diseño..... | 36 |
| Participantes | 37 |
| Técnicas de recolección de Datos | 38 |
| Procedimiento..... | 38 |
| Resultados..... | 40 |
| Resultados del eje: pandemia y educación. | 40 |
| Resultados del eje: deserción escolar y pandemia. | 46 |
| Resultados del eje: Aportes desde la psicopedagogía. | 49 |
| Discusión | 52 |
| Conclusiones..... | 62 |
| Referencias | 67 |
| Anexos | 80 |
| Entrevista a las docentes | 80 |
| Entrevista a la psicopedagoga | 82 |
| Consentimiento informado..... | 83 |

Introducción

La Organización Mundial de la Salud declaró la irrupción del Covid-19 como una amenaza para la humanidad. Esta situación de emergencia derivada de la pandemia del coronavirus nos obliga a recordar que vivimos una realidad vulnerable, dinámica y compleja (Bauman, 2006). Esta realidad ha sido descrita como una experiencia colectiva y traumática (Iglesias Vidal et al. 2020) escenario de una crisis sistémica que excede lo médico sanitario y que tuvo, tiene y tendrá por largo tiempo, un serio impacto en lo social, la economía, la política y también en la educación (Cervantes Holguín y Gutiérrez Sandoval, 2020; Von Braun, Zamagni y Sorondo, 2020).

La pandemia forzó el confinamiento y por consiguiente, el cierre de muchas actividades en todo el mundo, incluidas las educativas. La suspensión de clases presenciales en la Argentina, a través del Decreto 297/2020 (DNU-2020-297-APN-PTE)¹, como en otros países del mundo, fue una medida sanitaria que obligó a llevar adelante el derecho a la educación a través de la migración hacia plataformas digitales como solución de continuidad ante una crisis sin precedentes (Adedoyin y Soykan, 2020).

Se dice que la tecnología ha marcado el pasaje de las sociedades industriales a la sociedad global del conocimiento (Fishman y Dede, 2016). La ineludible implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en espacios signados desde siempre por la presencialidad no ha sido sin obstáculos y ha develado, una vez más, muchas carencias y deudas preexistentes desde hace décadas. La falta de

¹ Boletín oficial de la República Argentina del 19 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

recursos, de aparatos, de conectividad, de conocimientos sobre la utilización de herramientas novedosas, los prejuicios acerca de su efectividad son algunos de los que pueden mencionarse (Hurtado, 2020); en otras palabras, la brecha social y digital ya existente puesta nuevamente de manifiesto (Triñanes, 2019). No menor resulta la consideración de los efectos sobre el bienestar psicoemocional de niños y jóvenes a causa de todos estos cambios sobrevenidos abruptamente y frente a los cuales la consideración por la salud mental no pudo establecerse como prioridad en la agenda pública. En ese sentido, las consecuencias a largo plazo de esta pandemia, permanecerán largo tiempo sin ser observados (Khattab, 2020).

En Argentina, la obligatoriedad de asistir a la escuela (y del Estado de hacerla posible) desde los 5 años hasta la finalización del nivel del secundario es ley desde el año 2006². No obstante, el abandono y la desvinculación temporal o definitiva del sistema educativo (deserción escolar) representan una realidad con la que se viene conviviendo desde hace mucho tiempo (Román, 2013) y que, en este nuevo contexto de lazos truncos, redobla el desafío, sobre todo porque sigue afectando a los sectores más pobres y vulnerables del sistema social. Toda reflexión encarada desde la psicopedagogía impone una mirada crítica que contemple la complejidad del escenario, una mirada integral sobre el alumno-sujeto-persona que va más allá de académico e institucional (Castorina y Filidoro, 2020).

En este contexto, la presente tesina tiene como objetivo principal pensar la deserción escolar en el contexto actual de pandemia y cuáles podrían ser los aportes y el rol del psicopedagogo frente a esta realidad. Para dar respuesta a dicho objetivo, se realizará una investigación de metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada y se realizarán entrevistas semiestructuradas a siete personas, de los

²La Ley Nacional N° 26.206 fue sancionada el 14 de Diciembre de 2006 y promulgada el 27 de Diciembre de 2006 (Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina).

cuales 6 son docentes y 1 es una psicopedagoga, todos pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires, Argentina. Los interrogantes que guían la presente investigación son: ¿Qué ocurre con la deserción escolar en el contexto actual de pandemia por Covid-19? ¿Cuáles son los aportes de la psicopedagogía frente a este escenario que combina lo ya conocido con una situación sin precedentes?

Marco Teórico

Pandemia y Educación

Un nuevo coronavirus, conocido como covid-19 fue descubierto a fines de 2019 en Wuhan, China (Huang et al., 2020). Los análisis clínicos mostraron que la transmisión del virus se produce de persona a persona (Li et al., 2020; Paules et al., 2020; Wang, Cheng, et al., 2020). En marzo 2020, la OMS (WHO, 2020) declaró al Covid-19 como una pandemia luego de verificar su rápida transmisión, severidad y amenaza para la vida y anunció el distanciamiento social (aumento de la distancia física entre las personas) como una medida higienista, formal y responsable para bajar la curva de propagación de la enfermedad. Se define pandemia a una epidemia que ocurre en una escala que cruza las fronteras entre los países, afectando a un gran número de personas (Porta, 2008). No es la primera en la historia. La viruela, la peste negra o la gripe española también provocaron un enorme número de fallecidos y tuvieron un gran impacto social (Díaz-Gamboa, 2020). En pleno siglo XXI, todas las actividades físicas (de negocios, deportivas, sociales y educativas) fueron obligadas a suspenderse y migrar eventualmente a plataformas online, como manera viable de sostenerse (Adedoyin y Soykan, 2020).

Este momento histórico global expuso así toda una crisis estructural del sistema social tradicional, donde salud y educación representan ejes vertebrales por donde se reproducen los valores neoliberales (McLaren y Jandric, 2020) dando lugar a una realidad que nadie esperaba. Toda la vida, las formas de vincularnos, la normalidad y las certezas sobre las que se armaba la cotidianidad, quedaron profundamente alteradas ante un presente desolador, de puertas adentro y un futuro que se anuncia muy incierto (Amenabarro et al., 2020).

La escuela surge en la edad moderna de la mano de la ciencia y el progreso (Giménez, 2012) y junto a ella ciertos interrogantes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, ¿Quién aprende? ¿Cuándo y cómo se produce el aprendizaje? ¿Dónde?, preguntas que fueron abordadas desde distintos campos de saber (Aguilar Gordón, 2020). La escuela, como institución que abarca diferentes niveles funciona, - tal como también lo hace la familia-como agente socializador, dando espacio en su interior a experiencias únicas, fundamentales para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes en sus áreas intelectual y afectiva (Amenabarro et al., 2020). En ella, “se generan espacios donde los actores sociales pueden establecer relaciones de cooperación, de solidaridad, de producción, de saberes y de acciones” (Tennutto et al, 2003, p. 42). Según los autores, en la escuela se aprende a armar acuerdos, se encarna el conflicto y la democracia. La institución educativa involucra elementos visibles e invisibles que se imprimen en las prácticas y en la subjetividad de sus miembros. Los modos de vincularse con el otro funcionan como sostén y contención donde cada uno aprende a anticipar y actuar en una pluralidad de situaciones. El salón de clases, el patio de la escuela, toda la institución deja su huella en la constitución del sujeto y permite el aprendizaje de la autorregulación (Fernández, 1998), lo que no es poco para la vida social y comunitaria de las personas.

Más allá de lo debatible que pueda resultar el cierre de escuelas para controlar la transmisión del virus (Joulaei y Kalateh Sadati, 2020), la respuesta educativa ante la crisis implicó el pasaje de un modo de instrucción cara a cara a modos de instrucción diferidos, sincrónicos y asincrónicos, mediatizados por recursos tecnológicos. Las sociedades se “desescolarizaron” y la migración a plataformas de aprendizaje remoto se transformó en la única opción posible (Picardo Joao et al., 2020). De manera repentina e inédita, la presencia de la escuela fue cancelada, relegando en cada uno de los

protagonistas y en las familias la exigencia de seguir adelante en un contexto donde todo se volvió diferente pero persistieron las desigualdades (Iglesias Vidal et al., 2020).

La inserción de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo, impactó necesariamente en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del docente, en los contenidos, en la evaluación (Aguilar Gordón, 2020). Se denomina *aprendizaje online* al uso de internet y otras formas de tecnología para el desarrollo de materiales y el logro de fines educativos (Hrastinski, 2008) y *competencia digital o competencia mediático-informacional* (Camargo, 2020) al grupo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para usar las TICs y los equipos tecnológicos y así poder cumplir con responsabilidades de manera eficiente, efectiva y ética (Ferrari, 2012). El aprendizaje online sincrónico tiene la ventaja de implicar interacciones en tiempo real y un feedback instantáneo entre estudiantes y docentes mientras que el aprendizaje asincrónico incluye clases o conferencias grabadas que pueden ser vistas o escuchadas en cualquier otro momento (Kumawat, 2020). Un nuevo entorno educativo quedó así configurado con la incorporación de dispositivos como computadoras, laptops, celulares, smartphones, tablets en un proceso que nos remite a la aplicación de la educación a la era 4.0. (Darma et al, 2020) donde la integración de las tecnologías en la educación se ha establecido como uno de los recursos pedagógicos en la transmisión e intercambio de datos, información y conocimientos, a los cuales se puede acceder de forma inmediata con el objetivo de crear espacios de aprendizaje más flexibles, donde los estudiantes participen, interactúen y colaboren activamente en el proceso (Quevedo-Álava et al., 2020).

Antes de la revolución industrial, las tareas eran realizadas a mano. La mediación de la máquina inaugura la revolución 1.0, alrededor del siglo XVII o XVIII. La segunda revolución industrial se inicia a mediados del siglo XVIII de la mano del

uso de la electricidad y la producción automotriz. Se habla de la revolución 3.0 desde 1960, con la explosión de la información digital, las computadoras y los teléfonos inteligentes. La revolución 4.0 reemplaza esta tercera y se caracteriza por un crecimiento de la digitalización debido al incremento del volumen de la información, el poder de las computadoras, la conectividad y la emergencia de inteligencia artificial (Darma et al, 2020).

Ahora bien. A pesar de que la incorporación del recurso digital para el aprendizaje no resulta un fenómeno del todo novedoso (Adedoyin y Soykan, 2020), la comunidad educativa se enfrentó con un enorme desafío sin contar con el apoyo, la experiencia, ni la formación suficiente (Quevedo-Álava et al., 2020). El rol del docente, -mediador entre el conocimiento y el alumno y facilitador del aprendizaje-, quedó sujeto al cambio actitudinal necesario para afrontar y adaptarse a un contexto nuevo y desconocido para el que no estaba preparado técnicamente, afectando esto no sólo la calidad de los aprendizajes sino también su propio bienestar como trabajador en el ejercicio de una tarea para la que se carece de recursos. A este hecho se suma, en muchos casos, su calidad de ‘inmigrante digital’ o de ‘analfabeto digital’ (Aguilar-Gordón y Chamba, 2019) que instala una brecha con los llamados ‘nativos digitales’ (Prensky, 2001) y deja a la luz las limitaciones y/o resistencias de los primeros a la hora de servirse de los recursos disponibles.

Amén del cambio actitudinal, el desafío implicó revisar la implementación del currículo, el calendario escolar, las prioridades, adaptarse, ajustar y reajustar sobre la marcha, decisiones todas atravesadas por lo cambiante e incierto. Problemas técnicos, de conectividad, de instalación de software, de login, de audio; dificultades organizacionales que incluyen la planificación de una clase virtual, escollos provocados por el pobre intercambio con los alumnos, barreras como escasa motivación,

preocupaciones, escaso tiempo disponible, entre otras imposibilidades y apuros tiñeron el escenario (Kumawat, 2020). Por otro lado, migrar el espacio físico al espacio virtual, presenta como condición *sine qua non* el contar con una computadora con acceso a internet en el hogar (Adedoyin y Soykan, 2020; Paidá et al., 2020), que no siempre resulta posible (Quiñonez Matute, 2020) y que nos recuerda que el real acceso de la población a dichos recursos constituye una decisión claramente política (Dussel y Quevedo, 2010). No menor resulta tener presente que la educación en tiempos de pandemia se vio penetrada por variables que hacen a la dimensión contextual macro, que incluye a las familias de cada uno de los involucrados, familias atravesadas por las ansiedades y angustias propias de la situación sanitaria de emergencia, el miedo al contagio, el hacinamiento, las pérdidas, el aislamiento, el estrés laboral, el cuidado de otros seres queridos, entre otras (UNESCO, 2020).

Deserción escolar y Pandemia

Entre los múltiples problemas socioeducativos que enfrenta América Latina, el abandono de la escuela es quizás uno de los considerados más dolorosos (Román, 2013). La deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar (Moreno y González, 2005; Muñoz, 2011). Así, Espinoza y otros (2012) comprenden la deserción escolar como un proceso de alejamiento gradual de un espacio cotidiano (en este caso, la escuela) que conlleva el abandono paulatino de ciertos rituales que afectan la construcción de la identidad. Se sabe que la deserción escolar tiene severas consecuencias para la vida de la persona que renuncia, consecuencias como la disminución de las oportunidades laborales y un impacto negativo en el bienestar subjetivo (Barton 2006; O'Connell y Sheikh, 2009). También tiene consecuencias

nefastas para el país, al afectar su capacidad productiva, la cohesión social y el gasto (Marchbanks et al. 2015; Jiménez, 2007; Latif et al., 2014).

Durante años, diversos estudios se han encargado de sondear los múltiples elementos o factores que repercuten en la trayectoria académica y que predisponen a la fractura con el sistema (Román, 2013). Algunas teorías visibilizan elementos y causas de la deserción que se producen por fuera del sistema escolar, llamados exógenos, mientras que otros analizan lo que ocurre dentro de la institución (factores endógenos) (Espíndola y León, 2002). La realidad es compleja y constituye un entramado de circunstancias, algunas alterables y otras inalterables (Christenson et al., 2001). Lo que parece claro es que la deserción no constituye una decisión meramente individual (Abril Valdez et al., 2008).

Para aquellos que analizan los factores externos o exógenos, el análisis recae en la estructura social, económica y política que actúa como limitante para una concurrencia a la escuela y un desempeño adecuado (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000). Se responsabiliza a agentes y espacios fuera de la escuela (el Estado, el mercado laboral, la comunidad o la familia) en la producción y reproducción de condiciones que dificultan seriamente la permanencia desencadenando o promoviendo el abandono del sistema (CEPAL, 2002) y que deja en evidencia las ineficiencias e inequidades sociales y del modelo hegemónico que impera (Lladó y Mares, 2017).

Más específicamente, se señala la pobreza, la vulnerabilidad socio económica (traducida en desigualdad de oportunidades) que obliga a los y las jóvenes a atender tareas internas del hogar o a adscribirse tempranamente en el mercado laboral, factores demográficos, la presencia o no de redes comunitarias, factores migratorios, étnicos, factores que hacen a una vivienda digna (Muñoz, 2011), la dificultad para financiar los gastos propios de la educación como comidas, transporte o útiles, desnutrición, familias

disfuncionales o desintegradas que no ofrecen apoyo, violencia doméstica, comienzos tardíos o pocos días de clase debido a medidas gremiales o incluso circunstancias climáticas, son algunas que permiten entender la amplitud del problema.

En alguna otra medida, se señalan aquí también los intereses y problemáticas que son propias de este momento de la vida, la adolescencia, donde otros espacios son priorizados. El embarazo adolescente o la salida temprana del hogar se expresan aquí como otros elementos importantes y remite a toda la problemática ligada al género y la desigualdad (Iglesias Vidal et al., 2020). La estructura y composición del gasto público refleja las prioridades y constituye asimismo un factor exógeno político que permite o no, mediante medidas concretas, el mejoramiento de las condiciones y oportunidades en las que es posible sostener la educación de numerosos sectores de la población (Román y Álvarez, 2001). La oferta educativa que ofrece el entorno cercano, el grado de escolaridad o capital cultural y simbólico de los padres, las pautas lingüísticas, de comunicación y de crianza, los consumos culturales, y las expectativas que los progenitores tienen sobre el rendimiento o proyección educativa de sus hijos son factores familiares externos que funcionan como predictores del desempeño (Robison et al., 2017) así como el grado de desarrollo socioeconómico de la región geográfica donde se vive, siendo diferente la situación en áreas urbanas o rurales. Existe asimismo un factor cultural que contempla la percepción social de la educación como un derecho y como una herramienta para el desarrollo personal y el acceso a mejores trabajos e ingresos (Muñoz, 2011).

Las conceptualizaciones que hacen foco en la dimensión intraescolar del fracaso académico en sus diferentes presentaciones, remiten a aquellas condiciones, situaciones y dinámicas internas al sistema que vuelven difícil y conflictiva la permanencia y continuidad. Se ha analizado, por ejemplo, la forma en que la escuela, -en tanto

reproductora de la cultura, los intereses y los discursos de las clases dominantes-, segrega y estigmatiza de manera sutil e invisible a quienes portan valores alternativos y se resisten a los códigos hegemónicos, forzando con ello, su temprana expulsión (CEPAL, 2002; UNICEF, 2001).

Aspectos ligados a la interacción entre estudiantes y docentes o las prácticas pedagógicas e institucionales (su organización y funcionamiento) también han sido relevados a la hora de pensar lo que acontece dentro de la organización escolar y que promueve cuestiones como el ausentismo, desenganche y abandono. La vida cotidiana se enmarca en un universo de significados dentro del cual se actúa. Así como existen factores externos culturales, “el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje” (Román, 2013, p.39) resultan fundamentales. Se señaló la dificultad que muchas veces presentan los docentes en tanto responsables de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje productivas y motivadoras que, combinadas a veces con la propia desmotivación y bajas expectativas respecto del rendimiento de los educandos (Román y Cardemil, 2001), da lugar a profecías autocumplidoras.

Se puede hablar de riesgo social ligado a factores externos como los ya mencionados, que vuelven frágiles las posibilidades del alumno, y de riesgo académico (bajas calificaciones, repitencia, indisciplina, entre otros) que promueven una progresiva retirada y desenganche (Lee y Burkhan, 2003). Alumnos de riesgo social alto muestran más chances de manifestar conductas académicas de riesgo. Sin duda existen también problemas de aprendizaje o problemas psicológicos presentes en los jóvenes que correlacionan con el abandono y la deserción, pero no resulta posible caer en reduccionismos ni desresponsabilizar a la escuela de los procesos que ocurren dentro de ella ni de sus efectos. La focalización en las características personales y sociales

“problemáticas” de los alumnos, contribuye a etiquetarlos como diferentes (en sentido negativo) y constituye un proceso de patologización (González, 2006) que condensa toda una ideología.

Ahora bien. Si toda esta interacción compleja de factores que señala la presencia de una crisis ya existía antes de la irrupción del covid-19, lo que la pandemia trajo, no fue más que su recrudecimiento. La crisis educativa, con millones de niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela o recibiendo una educación de baja calidad, ya existía en el mundo antes del coronavirus (Ernst y López Mourelo, 2020). Alcanzar la reducción del abandono escolar constituye una prioridad que forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, en su reunión cumbre llevada a cabo en septiembre 2015 y de la Agenda 2030 (Iglesias Vidal, et al., 2020). Lejos estaban ya los países antes de diciembre de 2019 de poder cumplir con el ODS 4 que compromete a todas las naciones a garantizar que “todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad” (World Bank, 2020).

Un informe de CEPAL-UNESCO (2020) previno a la comunidad del mundo acerca del incremento de las brechas educativas preexistentes en América Latina a raíz de la pandemia y la necesidad de defender el financiamiento para proteger a los sistemas educativos y evitar así exacerbar las desigualdades. Se trata de “garantizar la protección de la educación como un derecho humano fundamental y aprovechar el potencial transformador de la educación, no solo para construir sistemas resilientes sino también para contribuir a la recuperación social” (p.18). A mediados de 2020, La UNESCO estimó que cerca de 24 millones de estudiantes (desde nivel inicial al universitario) se encontraban en riesgo de no volver a la escuela durante ese año a causa de la paralización que impuso la pandemia. El Secretario General de las Naciones Unidas

dijo que la pandemia se presenta como una catástrofe y que dio lugar al más grave trastorno histórico registrado en la educación, reconociendo de todas formas, que la crisis de aprendizaje ya estaba presente desde antes. Para la Subdirectora General de Educación de la UNESCO, las escuelas cumplen una función igualadora en la sociedad y cuando se cierran, las desigualdades se agravan” (UNESCO, 2020).

Por supuesto que la interrupción del aprendizaje perjudica siempre a los más desfavorecidos del sistema social (Ruiz Cuéllar, 2020). Muchos alumnos dependen de las escuelas para alimentarse. Las escuelas ofrecen protección y seguridad a niños y jóvenes. Familias con recursos limitados no ven posible facilitar el aprendizaje de los niños en el hogar y más aún si carecen de la tecnología básica necesaria. En muchos casos, los hijos quedan solos por obligaciones laborales de los padres, lo que puede acercarlos a conductas de riesgo. En otros casos, los padres asumen los costos económicos de faltar a sus trabajos (UNESCO, 2020b) completando un círculo de dificultades.

Si bien se sabe que la deserción resulta el final de un largo proceso que se va armando y validando durante la trayectoria escolar (Román, 2013), se observa que el proceso de desenganche académico, que suele comenzar en la tierna infancia, incluso aún antes de que los niños ingresen al sistema, (Dupéré et al., 2015), ocurre también en ausencia de esta larga historia previa y que periodos de estrés, aún temporarios, pueden actuar como desencadenantes (Samuely Burger, 2020). Cabe suponer entonces que el estrés generado por esta situación adversa y negativa sin precedentes aumenta las intenciones y probabilidades de que el abandono ocurra.

La UNESCO (2020b) advierte que la tasa de abandono escolar, aun cuando se reabran las instituciones, corre el riesgo de aumentar tras lo que fue una prolongada clausura. Este es el caso de la Argentina, que cerró sus puertas durante todo un año

lectivo 2020 y todavía habrá que ver qué ocurre en el 2021. Para Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, la mayor preocupación es que parte de esos estudiantes no van a regresar a las aulas porque algunos se integran directamente al mercado laboral o las niñas se quedan en la casa ayudando a cuidar a los familiares que necesitan asistencia (Ernst y López Mourelo, 2020).

No puede haber duda de que la prolongada suspensión de clases presenciales tiene un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero aún más negativo en quienes ya tenían una trayectoria escolar compleja (Eyzaguirre et al., 2020). Según el Banco Mundial (World Bank, 2020), el impacto sobre el aprendizaje será aún mayor debido a las presiones provocadas por la retracción económica. Incluso en el caso de los estudiantes que no abandonen los estudios, habrá menos dinero para insumos materiales escolares (libros, útiles...) hasta que la situación económica mejore. Además, es posible que haya una migración hacia el sistema público de enseñanza debido a la imposibilidad de afrontar el pago de cuotas en instituciones privadas, sobrecargando el sistema y afectando su funcionamiento. Los recursos disponibles para escuelas y docentes, también se verán cercenados por la situación económica global.

El contacto humano es considerado un soporte vital (Perez Galdos y Utrilla, 2010). La pérdida de dicho contacto y de la interacción social cara a cara, corazón de las escuelas y esencial para el desarrollo, resulta en una pérdida significativa y se agrega a la consabida y aludida brecha digital como un factor más predictor de la desvinculación, la desmotivación, el bajo rendimiento y el abandono. Profesores, preceptores, directivos o tutores funcionan muchas veces como referentes importantes para los alumnos y acompañan la permanencia en la institución a través de su presencia, sensibilidad y calidez.

Si bien la virtualidad exige mayor dedicación y acompañamiento docente para sostener la continuidad y evitar la deserción (Camacho et al., 2019), un porcentaje de alumnos, por causas diversas, no ha encontrado en la modalidad virtual, la posibilidad de que esa comunicación, la intermediada electrónicamente, reemplace o se compare a la presencial. Otros, directamente no la han tenido. El hombre se enfrenta a cambios socioculturales estructurales que vienen transformando las formas de sociabilidad. El debilitamiento de los vínculos, escolares en este caso, pero que incluye otros afectados por la crisis, representan un riesgo para la salud, conllevan un sentimiento de soledad y desarraigo y disminuyen la capacidad de afrontamiento (Muchnik y Seidmann, 2002).

Pandemia, Deserción y Psicopedagogía

Si bien no existe un acuerdo generalizado (Bertoldi et al., 2020), diremos, para avanzar, que el psicopedagogo es un profesional cuyo campo profesional abarca todo aquello vinculado a los procesos de aprendizaje de los sujetos, sabiéndolos seres biopsicosocioculturales que habitan una realidad educativa multidimensional (Cabrera y Bethencourt, 2010), enmarcada su labor en el paradigma de la complejidad. Allí donde hay alguien aprendiendo, la psicopedagogía configura una praxis (Müller, 2000). Para Castorina y Filidoro (2020) la psicopedagogía constituye un campo de prácticas sociales donde convergen aquellas demandas en las que se interceptan la educación con la salud.

En tanto disciplina que forma parte de las ciencias sociales, sus desarrollos epistemológicos en Argentina se producen desde la década de los 80. La psicopedagogía es considerada una “práctica informada científicamente” (Follari, 2013) enriquecida por conceptos teóricos e instrumentales de otras disciplinas (Bertoldi et al., 2020). La noción de disciplina aparece en el siglo XIX con el nacimiento de las universidades modernas que crean, ordenan y reproducen el conocimiento y lo

estructuran en diferentes campos científicos con cierta identidad (Lariguet, 2000).

Müller (2006) menciona que en nuestro país la formación del psicopedagogo lleva la impronta piagetiana, tuvo la influencia del psicoanálisis, aportes cognitivos, de la teoría sistémica, la psicología social y también la lingüística.

La escuela representa uno de los ámbitos en que el psicopedagogo ejerce las tareas de intervención, orientación y acompañamiento tanto de alumnos como de docentes, directivos, padres, la institución educativa y la comunidad. En su rol de orientador, el psicopedagogo tiene un importante trabajo en torno a la prevención y detección precoz de dificultades y riesgos. Funciona como agente movilizador de procesos saludables (Giménez, 2012). Es menester recordar que la educación va mucho más allá de lo que es la educación formal. Se trata de que el individuo adquiera conocimientos, habilidades y valores éticos que marcan la pauta de su comportamiento en sociedad (Cuadros-Solórzano et al., 2020).

El psicopedagogo acompaña ese proceso y forma parte de lo que se llaman los equipos de orientación escolar que trabajan de manera interdisciplinaria en un intento por dar respuesta a problemáticas complejas como la marginación, la exclusión, dificultades de aprendizaje, repitencia, deserción, minoridad en riesgo, problemas de convivencia, conflictividad institucional, violencia, discriminación, acoso, entre otras problemáticas sociales, todas en el marco de protección de la diversidad, la inclusión y la promoción de los derechos de los menores. Resulta interesante recordar que muchas veces se pide la intervención del psicopedagogo con la esperanza de que éste mediante diagnósticos y tratamientos, ‘solucione’ problemas o patologías de los alumnos y devuelva algún orden o disciplina perdida, olvidando que las problemáticas que se observan en la vida escolar se construyen en un entramado que interpela al sistema

educativo y social en su totalidad, que son producto de lo que construimos como comunidad (Giménez, 2012).

La mirada del psicopedagogo es sistémica relacional y abarca todo el contexto. Hoy, más que nunca, resulta importante acercarse a los estudiantes y los docentes teniendo presente las particulares del contexto presente para, desde allí, potenciar las habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales de los sujetos (Cuadros-Solórzano et al., 2020). La psicopedagogía es una disciplina auxiliar de la educación debe volcar sus esfuerzos en promover equidad y calidad (Quevedo-Álava et al., 2020).

El rol del psicopedagogo acompaña la definición de escuela y su proyecto educativo en cada momento histórico. No es posible pensar su tarea desligándola de variables macro contextuales. En los tiempos que corren, donde el binomio escuela-sociedad constituye más bien una unidad sin fronteras rígidas, problemas que antes eran ‘de afuera’, constituyen parte ineludible de la reflexión para el profesional. En la coyuntura actual, signada por la enseñanza remota, el psicopedagogo resulta un profesional capacitado para reflexionar y asesorar en torno a los desafíos que imponen las nuevas prácticas (Quevedo-Álava et al., 2020). El contexto ha impuesto un replanteo general de las prácticas y las creencias y el desarrollo de nuevas estrategias que contemplen el diálogo entre todos los protagonistas (Ortiz y Mariño, 2014).

Cuando se piensa en la intervención en contextos de crisis como el presente, resulta fundamental la realización de un correcto diagnóstico socioeducativo, para conocer la realidad particular y única con la que se vive, los recursos con los que se cuenta, las necesidades, las características de los estudiantes y de sus familias. La concreción de un proyecto no ocurre en un vacío. El objetivo es que los estudiantes puedan construir aprendizajes significativos en relación a la realidad en la que viven. El contexto actual se presenta como un gran desafío donde fue necesario replantear

metodologías y estrategias de trabajo, criterios de evaluación de los proyectos, modalidades de encuentro y comunicación con los demás actores institucionales.

Cualquier crisis de dimensiones como las de esta pandemia “enfrenta al sujeto a conflictos que lo movilizan” (Fernández, 1998, p. 59). Según la autora, aprender también implica movilizar y tensionar estructuras donde el abandono de lo conocido impulsa la búsqueda de nuevos equilibrios para que el aprendizaje se produzca. Lo que esta pandemia nos señala una vez más es que el conflicto es inherente a cualquier proceso de cambio, superación y aprendizaje. Cabe recordar que los nuevos contextos están gestando nuevos sujetos, con nuevos modos de aprender y manejar la información. Las estrategias de enseñanza aprendizaje deben acompañar este proceso en el marco de una realidad que es dinámica y exige un abordaje que esté a la altura de los desafíos planteados, con especial atención a la diversidad y la mirada inclusiva (Argandoña-Mendoza et al., 2020). En relación a mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19, se vuelve a resaltar la necesidad de una mirada holística y la agudeza para conceptualizar los múltiples factores interactuantes en la determinación de un resultado como es el progresivo abandono del sistema educativo (Miramontes et al., 2019). Asimismo, se impone el compromiso con un enfoque inclusivo, de sostén (Soria et al., 2010). El fracaso escolar se produce cuando algo falla en algún punto del sistema educativo, y la niña o niño con dificultades no es apoyado para superarlas.

Las medidas adoptadas para disminuir la tasa de contagio del SARS-CoV-2 (Nussbaumer-Streit et al. 2020), afectan y afectaron negativamente otras dimensiones del bienestar de las personas. En el caso de los alumnos con riesgos sociales y educativos preexistentes, esto se constituyó en un desafío mayor (Eyzaguirre et al., 2020). Por otro lado, se conoce que la reinserción estudiantil resulta un objetivo mucho más complicado, por lo que las tareas de prevención, detección y alerta

temprana de los factores de riesgo que predicen el resultado adverso, resultan básicos (Quevedo-Álava et al., 2020).

Según los autores, la escuela ha tenido siempre un rol fundamental a la hora de igualar las oportunidades. El aprendizaje remoto hizo que se atenúe la influencia de la institución, suplente de muchas carencias y así, las condiciones de cada hogar se han vuelto más determinantes, volviendo a acentuar las desigualdades de origen. Existe evidencia de cómo incluso las condiciones físicas del hogar inciden en los aprendizajes y se vuelven críticas en estos momentos de ‘homeschooling’ (enseñanza en la casa) (Evans 2006; Ferguson et al. 2013; Clair 2019). La presencia o no en el hogar de un adulto disponible y capacitado también mostró ser una variable de influencia a la hora de marcar trayectorias más o menos exitosas.

Algunas estrategias posibles de intervención incluyen:

- Fomentar el diálogo y la reflexión con los estudiantes, sobre todo con aquellos que se percibe como más vulnerables. Conversar sobre valores, responsabilidad y fomentar la confianza. Dar lugar a sus intereses, expectativas y conocimientos. Dar protagonismo y participación. Ayudarlos a pensar en términos de proyecto de vida, con miras a un futuro esperanzador.
- Ayudar a los docentes para que se familiaricen con las situaciones sociales particulares de sus alumnos, de manera de desarrollar mayor sensibilidad hacia ellos y desde allí, ofrecer su apoyo. La generación de un ambiente de confianza e interés reduce las posibilidades de que los alumnos se desenganchen. La empatía, el acercamiento y la preocupación nos recuerdan a todos los seres humanos necesitan del reconocimiento y el acercamiento del otro para vivir. Esto incluye también el uso de frases motivadoras, felicitaciones sinceras cuando sea adecuado, entre otras. Recordar que los alumnos son personas y no

sólo aprendices. Ayudar a los estudiantes a trazarse metas y poder alcanzarlas, resaltando los logros, por pequeños que estos sean, apuntando a la idea de superación personal.

- Acompañar a los docentes en la toma de contacto regular con los alumnos y sus familias, lo cual no sólo es esencial sino que colabora en sostener la sensación de pertenencia a la institución. La ausencia de lazos sociales entre alumno y profesor constituye un tema recurrente entre los alumnos absentistas (Railsback, 2004) y los que abandonan (Romeroy, 1999; Bergeson et al., 2003).
- Ayudar a los docentes a ser los facilitadores del aprendizaje de modo de que el alumno no se sienta solo en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje a distancia implica una mayor exigencia para los estudiantes, en cuanto deben trabajar de forma más autónoma. Es preciso hacer un seguimiento a la trayectoria escolar de los estudiantes y reposicionarlos discursivamente desde la potencia y no desde la impotencia.

El apoyo y los espacios de diálogo son indispensables frente al aumento de conflictividad que se registra en este tiempo, de la mano de sentimientos de vacío y desesperanza. Esto es válido no sólo para los estudiantes, sino para los docentes y las familias. Resulta ineludible fortalecer los vínculos y lazos interpersonales en un momento histórico de fractura como el presente (Vargas y Suarez, 2020). Se dice que no es viable un aprendizaje sólido que no cuente con la cercanía afectiva entre docentes y alumnos, insisten, el docente debe armar vínculos emocionales que refuercen los meramente cognitivos.

La prevención temprana resulta fundamental y si bien los factores son múltiples y el psicopedagogo puede incidir más en algunos que en otros, trabajar en el involucramiento parental y docente, estrechando los vínculos y promoviendo relaciones

de confianza son factores que actúan positivamente en la retención escolar (Blondal y Adalbjarnardottir, 2014). Las redes de apoyo social se relacionan de forma directa con la calidad de vida, el bienestar general y con un adecuado ajuste ante la presencia de las dificultades de desarrollo, influyendo notablemente en la salud física y mental de la persona, así como de quienes le rodean (Dellve et al., 2005).

La virtualidad se ha presentado como una opción para que la formación académica continúe. La tecnología aporta muchas posibilidades, pero su mera presencia no reemplaza la necesidad de que el proceso requiera de la agudeza, sensibilidad y creatividad profesional, tanto de docentes, como de los psicopedagogos a la hora de crear experiencias de aprendizaje enriquecedoras. El objetivo es estimular la curiosidad del estudiante, retener su interés, conectar los aprendizajes con sus necesidades reales, de manera de activar la motivación y reducir las posibilidades de abandono. Hoy menos que nunca, debiera la escuela renunciar a convertirse en un espacio convocante. Es preciso revalorizar la idea de que “la educación tiene el poder de torcer un destino” (Muñoz, 2011, p.4).

Antecedentes

En el marco de la delicada coyuntura actual signada por el aislamiento social, el confinamiento y la consecuente la suspensión de clases presenciales, fueron numerosos los investigadores que se abocaron al estudio de los efectos que la pandemia ha tenido sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y toda la comunidad educativa. Se nombran a continuación algunos de esos estudios que han servido como antecedentes para el presente trabajo por las variables y temática que consideran.

Pachay-López y Rodríguez-Gámez (2021) hicieron un trabajo de campo donde investigaron la educación en tiempos de pandemia haciendo foco sobre el efecto de factores económicos y de conectividad sobre la deserción escolar. El objetivo fue el de poder crear medidas innovadoras y motivadoras para los estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se hizo un registro de estudiantes desertores usando encuestas y entrevistas mediante Google Forms. Los métodos utilizados fueron deductivo-inductivo, el heurístico, analítico-sintético, que permitieron conocer los aspectos relevantes para el desarrollo de la investigación. Como resultado se obtuvo que los estudiantes desertores han sido por problemas económicos y de conectividad incidiendo el apoyo brindado por los docentes con la entrega de fichas pedagógicas, como manera de evitar mayor deserción en los establecimientos educativos en la ciudad de Manta, Ecuador.

Por otro lado, Choe (2021) estudió a adolescentes con diferencias culturales y lingüísticas de Corea que fueron sometidos al abandono y decidieron dejar la escuela. El objetivo de este estudio fue Investigar las trayectorias del abandonado, las relaciones

entre pares y las relaciones alumno docente y la deserción escolar y el rol protector de las relaciones entre pares y las relaciones entre docentes y alumnos sobre el riesgo de deserción escolar. Participantes: los datos fueron tomados de tres muestras longitudinales de adolescentes multiculturales (1316 adolescentes) que estaban en séptimo a noveno grado (mujeres: 50.8%). Método: este estudio utilizó un modelo multivariado para aproximarse a las preguntas de investigación. Resultados: los resultados indican que el abandono de los niños, las relaciones entre pares y las relaciones entre docente y alumno y la deserción escolar muestran cambios lineales a lo largo del tiempo. El abandono infantil tiene un efecto directo sobre la disminución de las relaciones entre pares y las relaciones entre docente alumno. Las relaciones positivas entre pares y entre alumno y docente disminuyen el riesgo de deserción escolar. Las relaciones entre pares y docente alumno tienen un efecto mediador en la relación entre el abandono y la deserción escolar pero este efecto de mediación sólo significativo en un nivel transversal. Conclusión: este estudio sugiere que entre los alumnos con diversidad cultural y lingüística que construyen relaciones positivas con sus pares y docentes cada año pueden llegar a reducir el efecto negativo que el abandono puede tener en llevar a una estudiante a desertar de la escuela.

Según Afia et al., (2019), a pesar de que los resultados no son concluyentes, investigaciones en educación han considerado por mucho tiempo como las prácticas parentales adecuadas previenen la deserción escolar en adolescentes de escuela media. El presente estudio retrospectivo se focaliza en las prácticas parentales en la adolescencia media cuando la deserción típicamente ocurre. Método: se tomó una muestra de adolescentes con diversidad cultural de alto riesgo de Canadá (N: 108) de un promedio de edad de 16 años de vecindarios de bajos ingresos que incluyen jóvenes desertores recientes y jóvenes aún en la escuela. Un puntaje global que refleja la

calidad de las prácticas parentales en el período anterior a la deserción se derivó de las respuestas de los adolescentes frente a un protocolo de entrevista estructurada. Las transcripciones de las entrevistas también fueron utilizadas para identificar los desafíos potencialmente disruptivos que la familia enfrentaba (por ejemplo encarcelación).

Resultados: los resultados muestran una relación sólida entre las prácticas parentales que no fue moderada por circunstancias familiares desafiantes o historia de inmigración. Los estudios descriptivos indican aquellos casos raros o extremos de descuido parental estaban asociados con un alto riesgo de deserción pero que la mayoría de las deserciones ocurrían en familias donde la comunicación y la supervisión aunque no eran del todo ausente, era mínima. Conclusión: esto ofrece un apoyo sistemático que ofrecer apoyo sistemático a los padres de adolescentes podría prevenir la deserción en comunidades de alto riesgo.

De León y otros (2021) analizaron los datos provenientes de 345 escuelas públicas de Panamá que participaron en el Concurso Nacional por la Excelencia Educativa 2019. A través del cuestionario de inscripción se identificó el porcentaje de escuelas por región educativa y grado que identifican la deserción como un problema, refiriéndonos al abandono o ausencia de niños y jóvenes en edad escolar de la escuela. Se realizaron entrevistas con docentes, directores, administrativos, padres de familia y estudiantes. Por medio de un análisis cualitativo utilizando codificación por temas y análisis de frecuencias de los códigos se identificaron causas del fenómeno, estrategias para prevenirlo y para reintegrar a los estudiantes excluidos, para comprender la perspectiva de las escuelas frente a la problemática. Se encontró coherencia entre la percepción en los centros y los datos oficiales en cuanto a nivel escolar: aumenta a mayor nivel escolar. A pesar de eso, las provincias que identificaron en mayor proporción que la exclusión educativa es un problema no

son necesariamente aquellas con mayor deserción según datos oficiales. Entre las estrategias de prevención o para lograr el reintegro de estudiantes se mencionaron con mayor frecuencia comunicarse con los padres, motivar a los estudiantes, ofrecer alimentación y visitar hogares. Se encontró cierta falta de congruencia: la causa más mencionada fueron los problemas económicos (42%), mientras que las estrategias de prevención y solución más mencionadas se asocian a los problemas familiares (33%). Hubo poca o nula mención de dificultades académicas. En general se encontró conciencia del problema (59%), aunque podría ser mayor dada su magnitud. Se encontraron comunidades educativas involucradas en intervenciones a nivel local, por ejemplo: un 31% indica realizar visitas a los hogares. Los hallazgos apoyan las políticas nacionales existentes dirigidas a las barreras económicas, y sugieren otras posibles soluciones prioritarias para atender la crisis.

De acuerdo a Putrik y colaboradores (2021) el abandono escolar temprano es un problema económico social e individual en los países bajos, el servicio Youth Health Care (YHC) está involucrado en el desarrollo del niño y recoge datos sobre su salud psicosocial a través de un cuestionario sobre fortalezas y dificultades (SDQ). Este estudio apunta a 1. Evaluar si los puntajes SDQ a los 10 y los 14 años son predictivos de la deserción escolar; 2. Desarrollar un modelo predictivo de la deserción escolar usando factores relevantes sobre el niño y la familia en sus consultas regulares con los profesionales del servicio YHC. Método: los datos del servicio YHC score 24988 chicos nacidos entre 1996 y 2001 fueron conectados con las características del niño, su familia y la escuela. La deserción escolar temprana fue definida como abandono de la escuela sin diploma a los 17 años. Dos modelos regresivos multinivel fueron construidos con predictores medidos a los 10 y 14 años. La performance de los modelos fue evaluada con la curva ROC. Resultados: el SDQ de los niños, su género y el estatus

socioeconómico de los padres fueron predictores del abandono escolar temprano. Una fuerte interacción fue presentada entre los valores SDQ y los tres niveles de trayecto de la educación secundaria. El modelo predictivo para la edad de 10 y 14 años que sería el nivel más bajo de trayecto mostró moderada capacidad predictiva. La predicción para chicos más alto nivel de educación secundaria fue pobre. Interpretación: la deserción escolar puede a cierta medida ser anticipada tan temprano como a la edad de los 10 años. Los modelos predictivos propuestos pueden contribuir a la estratificación del riesgo temprano allí donde haya una ventana de oportunidad para intervenir en reforzar los vínculos con la escuela. Información sobre los diagnósticos de Salud Mental y desarrollo académico deberían ser considerados en investigaciones futuras para mejorar precisión de la predicción.

Para Martínez-Valdivia y Burgos-García (2020), el fracaso escolar es un problema que se presenta en muchos países afectando a la mayoría de los sistemas educativos. En España es un problema actual que continúa sin resolverse. Esta investigación apunta a descubrir y analizar situaciones del fracaso escolar experimentado por los distintos agentes con larga experiencia, entenderlos y descubrir la posible responsabilidad que tienen la escuela y el maestro. La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa con un acercamiento fenomenológico. La muestra estuvo constituida por: maestros activos, maestros retirados, estudiantes que viven fracaso escolar y sujetos integrados en el mundo laboral que experimentaron situaciones de fracaso escolar. El instrumento utilizado para recolectar información fue una entrevista semiestructurada y Focus groups. Los resultados fueron obtenidos del análisis de contenido utilizando el programa Nvivo 11 Plus. SE presenta una amplia observación de las principales causas académicas incidentes desde el colegio y en las aulas que están involucradas en el fracaso escolar. Entre las conclusiones más relevantes

está el hecho de que la escuela, mediante algunas acciones y de manera indirecta, puede conducir a la construcción del fracaso escolar.

López y Trujillo Sepúlveda (2020) estudiaron la deserción en tanto desvinculación transitoria o irrevocable de una entidad académica, reconociéndola como un hecho recurrente en la educación. El objetivo de su trabajo fue analizar las causas y consecuencias que generan la deserción escolar de 10° y 11° en la institución educativa Pedro Carreño Lemus durante el periodo 2018-2019. Metodología: esta investigación tiene un enfoque cualitativo. Se trata de un estudio social, que se vale de la información provista directamente por los actores involucrados. Resultados: Los docentes identificaron que los factores emocionales son una de las principales razones por las que estos se convierten en individuos propensos a la deserción existiendo casos de mal comportamiento dentro del aula de clases, acoso escolar frecuente, desmotivación, descuido u abandono de los padres. Conclusión: Las causas consideradas inminentes que inciden en la conducta de desertar por parte de los estudiantes fueron principalmente las condiciones socioeconómicas, pertenecen generalmente al estrato 1, ya que se trata de agricultores, de una de las zonas más aisladas de Colombia, el Catatumbo.

Saldarriaga Valencia (2020) buscó identificar las características de la deserción escolar inmediata en la emergencia sanitaria, en la Institución Padre Juan de Velasco en Perú y diseñar una propuesta de intervención que permita disminuir dicho problema. El tipo de investigación es no experimental con diseño descriptivo propositivo trasversal. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes desertores del sistema de educación por la emergencia sanitaria; se aplicó un cuestionario para identificar los factores que inciden en la deserción escolar, validado por el juicio de tres expertos y con alfa de Cronbach de .912: los datos fueron analizados mediante la estadística descriptiva, con el

cálculo de frecuencias y porcentajes, lo que sirvió para diseñar la propuesta de intervención. Resultados: los factores exógenos del sistema educativo que más inciden en la deserción escolar en la emergencia sanitaria son la condición económica y familiar con el 62% y 35% respectivamente. Las políticas públicas y de atención distrital que pertenecen a los factores endógenos del sistema de educación, con el 26% en ambas. Conclusión: se necesita intervenir sobre estas características para lo cual se diseñó la propuesta que responde a dichos requerimientos.

Anaya Herrera y Rojano Tovar (2020) analizaron las tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del Covid 19 en algunas Instituciones educativas del sector oficial de los departamentos de Atlántico, Guajira, Magdalena, Córdoba y Bolívar, en Colombia. Para ello, se utilizó un paradigma Experimental-Transversal-Descriptivo bajo el enfoque Mixto (cualitativo y cuantitativo). La población estuvo compuesta por 92 docentes de los departamentos de Atlántico, Guajira, Magdalena, Córdoba y Bolívar de la Republica de Colombia. La técnica utilizada consistió en una encuesta. Se seleccionó como instrumento un cuestionario el cual fue aplicado a los 92 sujetos. Se obtuvo que los principios de práctica docente en tiempos del COVID 19 estuvo marcada por un gran desafío. A pesar de la complejidad de la pandemia, la mayoría de la población de estudio adoptó una actitud crítica, humanista y flexible. De igual forma se descubrió que los docentes en su mayoría presentan depresión, ansiedad y estrés y entre las tensiones más resaltantes se encuentran el estrés, las preocupaciones, la sobrecarga de trabajo, considerando que los docentes en su mayoría han tenido que reorganizar su vida cotidiana para ajustarse a una situación de confinamiento y poder hacerle frente a esta situación compleja.

Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza (2020), estudiaron la forma en que tras la declaración de la pandemia de covid en España y el cierre de todos los centros

educacionales, el sistema educacional se reorganizó para que 10 millones de estudiantes pudieran continuar su educación de manera remota. Hicieron un estudio exploratorio que la visión que las familias y sobre todo los estudiantes tienen de las medidas educacionales que fueron tomadas para manejar este período. Tres mil cuatrocientos españoles respondieron una encuesta cuyas respuestas fueron analizadas siguiendo principalmente técnicas cuantitativas (análisis estadístico descriptivo) pero también cualitativas (análisis de contenido). Cinco ideas fundamentales fueron identificadas: 1. Lo digital amplifica la brecha social incrementando las desigualdades en tiempos de crisis. 2. Las tecnologías, auxiliares esenciales durante la crisis, no son una alternativa a la educación y la relación cara a cara, pero son una herramienta enriquecedora para ayudar al proceso de enseñanza aprendizaje. 3. Es necesario repensar el actual currículum enciclopédico para y discernir qué es indispensable y qué no y priorizar contenido relevante. 4. La evaluación no tiene que ver con pasar de grado sino con entender como el proceso de aprendizaje ha tenido lugar para ayudar a cada estudiante avanzar y 5. Es necesario cuidar a la gente y dar prioridad al bienestar integral de tal manera de que nadie se ha dejado atrás.

Planteamiento del problema

La pandemia por Covid-19 viene constituyendo un desafío enorme para toda la sociedad (Argandoña-Mendoza et al., 2020). En lo que respecta a la educación y a la comunidad educativa en general la medida de aislamiento preventivo social y obligatorio (ASPO) implicó la suspensión de clases presenciales y obligó a continuar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del uso de la tecnología como manera de garantizar el derecho a la educación. Las prácticas fueron modificadas y nuevos desafíos aparecieron. Lo conocido se complejizó al tiempo que se nos obligó a convivir con un escenario incierto y angustiante (Ruiz, 2020).

La deserción escolar no representa una problemática novedosa pero la nueva coyuntura agravó la situación al profundizar heridas y fragilidades sociales preexistentes. No se trata de una circunstancia individual sino de un problema de aristas múltiples que interpela a todos los miembros de la sociedad de diferente manera. Docentes, directivos y profesionales que trabajan en el ámbito educacional, psicólogos y psicopedagogos, deben ser capaces de acercar una respuesta desde un marco colaborativo que permita el acercamiento a los alumnos y sus familias, sobre todo a aquellos que exponen mayor riesgo de ‘salirse del sistema’.

En relación a la psicopedagogía en particular, resulta importante pensar sobre sus posibles aportes en este contexto tan particular como el que impuso la pandemia por covid-19. De la mano de Filidoro (2011), se piensa que, en el psicopedagogo convergen saberes y una mirada integral de estudiante, que excede lo meramente académico. Los interrogantes que guían la presente investigación son: ¿Qué ocurre con la deserción escolar en el contexto actual de pandemia por Covid-19? ¿Cuáles son los aportes de la psicopedagogía frente a este escenario que combina lo ya conocido con una situación sin precedentes?

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la deserción escolar en estudiantes de nivel medio en situación de pandemia en la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Identificar las particularidades de la situación de pandemia sobre el recorrido escolar de los alumnos.
- Explorar cómo definen y perciben los docentes y una psicopedagoga la influencia de la pandemia sobre el proceso de deserción de los estudiantes.
- Delinear posibles líneas de intervención desde la psicopedagogía en torno a esta problemática.

Método

Diseño

El presente trabajo adoptó un enfoque no experimental. Aquí no se realiza manipulación de las variables sino que éstas se observan tal como suceden, tras lo cual se extraen conclusiones a partir del análisis y comparación de las mismas (Hernández Sampieri et al. 2018).

El tipo de diseño que se plantea en esta investigación es cualitativo, exploratorio, explicativo, descriptivo, con una perspectiva sistémica y holística. En otras palabras, la temática se abordó como un todo, que excede y tiene propiedades distintas a cada una de las partes consideradas por separado. Se plantea un trabajo cualitativo dado que por su flexibilidad y características, se considera el más apropiado para los objetivos planteados. Esta flexibilidad sostiene la principal meta de toda investigación cualitativa: comprender el sentido de los aportes y perspectivas expuestas por los sujetos que conforman la muestra. Al mismo tiempo, se utilizó un diseño exploratorio-descriptivo, es decir, que las preguntas de investigación fueron el eje y brújula del trabajo.

El diseño se encuentra basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1968), que utiliza un procedimiento de comparación constante, lo cual permite acceder de manera más exhaustiva al tema investigado y sus aspectos más relevantes. La teoría fundamentada constituye una metodología general que pretende desarrollar una teoría fundamentada en la recolección a través de entrevistas y análisis sistemático de los datos. Implica un conjunto de explicaciones que se corresponden a una situación y a un contexto específico. Como teoría sustantiva, aporta una perspectiva novedosa y una comprensión profunda del fenómeno o escenario estudiado. Los sujetos de estudio son

entrevistados y así se obtienen los datos. Tras ello, se codifica la información a través de categorías que serán comparadas, analizadas y relacionadas. La Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1968) propone la construcción de conceptos a partir de la información obtenida de los sujetos de investigación. Se construye una teoría científica que implica una conceptualización abstracta de las representaciones que éstos tienen del mundo.

En lo referente a la dimensión temporal, se trata de un estudio transversal que recoge datos en un sólo momento, en un tiempo único. El propósito es describir variables y analizar cómo se observan en un momento específico.

Participantes

La muestra estuvo constituida por siete participantes ($n = 8$): siete (7) docentes y una (1) psicopedagoga que trabajan en escuelas públicas de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Todas las participantes accedieron a ser entrevistadas de manera voluntaria. Todas desempeñaron sus tareas durante la pandemia Covid-19 en modalidad virtual con alumnos de nivel medio. Respecto a las características sociodemográficas, las entrevistadas son todas mujeres y sus edades oscilan entre los 28 y los 56 años. Todas residen en Baradero o localidades cercanas.

El tipo de muestreo que se realizó fue no probabilístico e intencional ya que la selección de la muestra no estuvo librada a la probabilidad sino a la conveniencia de acuerdo a los fines de la investigación (Hernandez Sampieri et al, 2018).

Técnicas de recolección de Datos

La técnica de recolección de datos utilizada en este trabajo fue la entrevista individual semiestructurada, que fue planificada de acuerdo a la información que se quería relevar. La entrevista semiestructurada es una de las técnicas más utilizadas en la metodología cualitativa (Flick, 2004). Hacer preguntas ayuda a comprender el sentido que los sujetos estudiados le dan a la realidad en estudio (Hernandez Sampieri, 2018). La entrevista contó con preguntas abiertas formuladas en un orden específico y se realizó a través de la aplicación Google Meet dada la imposibilidad de un contacto cara a cara en nuestro contexto actual de pandemia. Hernán-García et al. (2020) sostiene que en nuestra coyuntura se hace necesario adecuar las metodologías al entorno online. La entrevista es un instrumento que permite comprender los puntos de vista de los entrevistados, siendo el propósito del mismo, recolectar datos de los individuos a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico.

El instrumento completo (entrevista para docentes y psicopedagoga) se incluye en el apartado Anexos.

Procedimiento

A fin de desarrollar el presente trabajo de investigación, se procedió a planificar las tareas que permitieron ir cumpliendo con los objetivos de la misma. Para comenzar con la investigación, se tomó contacto con las participantes, se los invitó a participar y se les comentó su propósito. Tras ello, se les adjuntó un consentimiento informado vía mail (el mismo se adjunta en el anexo), que devolvieron firmado por el mismo medio. Se les explicó que la información obtenida sería confidencial y anónima. Se pactó la entrevista (previamente diseñada) con cada uno en un horario conveniente para los participantes, de modo de disponer de tiempo suficiente. Se convino que sería a través

de Google Meet dada la imposibilidad coyuntural de un contacto cara a cara. Las entrevistas individuales fueron realizadas durante los meses de noviembre y diciembre 2020 y tuvieron una duración de entre 45 minutos y una hora. La información obtenida del contacto con las participantes (registro de sus palabras y de su lenguaje no verbal) fue analizada cuidadosamente siguiendo el relevamiento bibliográfico realizado y extrayendo categorías, significados y así, conclusiones.

Resultados

En los meses de noviembre-diciembre 2020 fueron entrevistadas siete docentes y una psicopedagoga pertenecientes a escuelas de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Google Meet. Las respuestas fueron pensadas en relación a diferentes ejes temáticos:

Pandemia y educación.

Deserción escolar y pandemia.

Aportes desde la psicopedagogía.

Resultados del eje: pandemia y educación

Todas las entrevistadas coincidieron que la situación excepcional de confinamiento decretada a raíz de la pandemia por covid 19, sumado a las emociones derivadas del miedo a una enfermedad desconocida, tuvo un declarado impacto sobre los procesos educativos tal como se conocían.

“Al principio fue impensado, como una película, todo distinto, de salir a trabajar y vivir en el afuera, todo cambió de golpe y nos quedamos adentro y con miedo, sin saber muy bien qué hacer o cómo seguir adelante con la vida”. (Participante número 2, docente).

Entre las emociones que aparecen en el discurso de las docentes, la que más se destacó fue miedo, seguida de ansiedad, condensando allí todo ese escenario de incertidumbre que implicó el quiebre con lo conocido.

“Fue difícil rearmarse y seguir adelante para los chicos y sus familias, que imaginamos que se sentían igual que nosotros, con miedo y angustia”. (Participante número 1, docente).

“Yo creo que el miedo nos jugó una mala pasada y nos hizo más difícil pensar cómo seguir”(Participante número 7, docente).

“Por supuesto que impactó en nuestra tarea. Algunos compañeros empezaron a sentirse muy ansiosos, preocupados...”(Participante número 5, docente).

Al profundizar en los cambios que produjo en la tarea concreta, varias participantes manifestaron que el desafío fue grande, sobre todo al principio y por la escasa o nula capacitación que tenían respecto a la modalidad remota de enseñar.

“Yo sabía que mi rol iba a cambiar y de hecho, cambió mucho. Cambió la forma de hacer todo. Esto de usar la pantalla para ver a los chicos en cuadraditos fue realmente un desafío, no estaba acostumbrada, esto de empezar a ver a la gente y no poder tocarla...” (Participante número 2, docente).

Respecto a los cambios concretos percibidos, se señalaron modificaciones en las formas de impartir las clases, la dinámica grupal y la forma de interactuar y vincularse con los alumnos, donde el ‘cara a cara’ dio paso a la mediación de las pantallas. Otra modificación percibida por las docentes, a lo largo de su experiencia en modalidad virtual, fue el incremento del horario laboral a lo que debían sumar las obligaciones domésticas.

“La planificación de las clases y subirlas a la plataforma demandó bastante tiempo, más del que usaba habitualmente para armar las clases. Tuve que reconvertir la tarea de muchos años a un formato distinto...” (Participante número 5, docente).

“Con esto de estar en casa parecía que no había un horario, siempre estaba haciendo algo para el colegio o los chicos”. (Participante número 7, docente).

Salvo para una de las participantes, el resto de las entrevistadas mencionó que el uso de la tecnología y de las aplicaciones que hacían posible la comunicación con los alumnos demandó esfuerzo y el ingreso a un mundo no del todo accesible o sencillo. La ayuda de familiares o de otros docentes fue clave para adentrarse en su uso.

“Yo apenas usaba WhatsApp para comunicarme con mi familia. Las videollamadas o esto del Zoom fue nuevo para mí. Por suerte mi hijo mayor me enseñó un poco y ahora ya lo manejo más”. (Participante número 5, docente).

“Por suerte contaba con la ayuda de otros compañeros que me pasaban tips o me decían cómo subir el material”. (Participante número 1, docente).

“Una cosa es darles en clase a los chicos la posibilidad de acceder a un link o ver un video y otra distinta es que toda la clase dependa de lo que pasa en la plataforma o de poder estar conectados al mismo tiempo para avanzar”. (Participante número 3, docente).

Las dificultades, según las docentes, no tardaron en aparecer, sobre todo aquellas ligadas a factores que eran difíciles de manejar, como el hecho de ‘tener internet’ o ‘tener luz’, frases que muchas veces aparecían, según ellas, en los relatos de los alumnos y que funcionaban como obstáculos para sostener la continuidad de la tarea.

Para los alumnos, según las docentes, el cambio de modalidad también representó un desafío. Más allá de que los reconocen como mucho más dispuestos a utilizar la tecnología en sus vidas cotidianas, la gestión de las tareas escolares bajo un modalidad mucho más flexible como es la remota, implicaba un mayor nivel de compromiso y autonomía de la que estaban en general acostumbrados bajo un sistema mucho más ‘presente’.

“Creo que para ellos esto de la materialidad de ir a la escuela, como espacio físico diferente, les daba un sentido de contención y estructura a la tarea escolar que se diluyó un poco al perderse las fronteras adentro-afuera. Es como si los límites ahora debían provenir de adentro, de su propio compromiso, de su propia autogestión. Sin la ayuda de un adulto disponible, creo que no fue fácil para los alumnos, sobre todo para aquellos de los primeros años o los que siempre requieren más acompañamiento”

(Participante número 8, psicopedagoga).

Asimismo, algunas docentes manifestaron cierta preocupación por no poder ver a sus alumnos de la manera en que estaban acostumbradas. Allí aparece algún registro de ‘pérdida’ que acompaña la sensación de desolación generalizada vivida en el contexto de pandemia.

“Algunos chicos tenían su cámara apagada y había que pedirles que la enciendan para poder verlos, saber que están ahí”.(Participante número 4, docente).

“La tecnología ayudó a seguir, pero no es lo mismo, para nada”. (Participante número 1, docente).

Al mismo tiempo, destacan la forma en que la pandemia, como tema vital omnipresente, aparecía en las clases y en el contacto regular con los jóvenes alumnos. Varias docentes mencionaron que casi no había encuentro en el que alguien dijera algo

o hiciera algún comentario en alusión al Covid, ya sea porque algún familiar o conocido se había contagiado o por las limitaciones a la vida ‘normal’ generadas y el malestar que esto les ocasionaba. Así, el contacto con la docente y con los compañeros, apareció como un espacio donde poder vehicular parte de esta angustia, que era compartida por todos.

“Siempre alguno contaba algo y todos escuchaban con atención. Parecía que era más cautivante eso que el tema de la clase”. (Participante número 6, docente).

“Cuando algún alumno tenía un familiar contagiado, lo contaba. Yo creo que era importante escuchar y a veces trataba de aprovechar ese interés para hablar con ellos y ver si podía ayudarlos desde mi lugar de adulta”. (Participante número 7, docente).

“Uno de los alumnos perdió a su abuela, ya mayor y lo quiso compartir. Estoy convencida de que ese día fue especial para todos”. (Participante número 2, docente).

También la psicopedagoga coincidió en señalar la forma en que la educación se vio atravesada por las emociones en un momento de fragilidad social y cómo estas emociones vinieron a sumarse a las vulnerabilidades ya existentes.

“Nuestra tarea, como comunidad educativa, fue más allá de aprender nuevos modos de impartir conocimiento a través de una computadora. Tuvimos que estar disponibles para aceptar que ahora los alumnos y sus familias nos necesitaban desde otros lugares, que muchas veces nos excedían, pero que como escuela, no podíamos negar”.

(Participante número 8, psicopedagoga).

El discurso de docentes y psicopedagoga coincidió en remarcar los cambios psicoafectivos que impactaron en el proceso de llevar adelante la tarea, por sobre los

obstáculos ‘técnicos’, que por supuesto, también aparecieron (dificultades de conectividad, falta de recursos, escasas competencias digitales, entre otros).

“En algunas casas sólo había una computadora y eran cinco personas. ¿Qué le podía decir a los chicos si no tenían las cosas al día?”(Participante número 2, docente).

La cuestión de la evaluación también fue un tema que apareció en las entrevistas de algunas docentes. El nuevo contexto implicaba la revisión de prioridades y la forma de acompañar con la evaluación la comprensión de todos los factores que estaban participando y que afectaban el proceso de aprendizaje.

“La hora de evaluar a los alumnos implicó conversaciones con otros docentes y con la psicopedagoga también. Yo necesitaba apoyarme en criterios consensuados. Entendía que no podía establecer la misma exigencia a los alumnos que en periodos normales de presencialidad”. (Participante número 3, docente).

“Frente a tantas cosas juntas que nos estaban pasando a todos, me preguntaba qué es lo que tenía que evaluar. Quería ser justa, pero también humana”.(Participante número 7, docente).

La experiencia de nuevas formas de enseñar, de aprender y de comunicarse movilizó a todos y esto apareció en las respuestas de las docentes a través de percibir la carga emotiva que aún, meses más tarde, aparece al recordar el trayecto recorrido desde marzo 2020 a esta parte. *“Lo que no mata, fortalece”* dijo una docente, intentando sintetizar el stress y el crecimiento que espera que todo esto genere en la comunidad.

Resultados del eje: deserción escolar y pandemia

El presente eje temático está destinado a conocer cómo es que las entrevistadas perciben que la pandemia ha atravesado una cuestión tan preocupante como es el abandono y desvinculación del sistema por parte de los alumnos (lo que se llama “proceso de deserción escolar”). En virtud de las preguntas realizadas, las docentes se manifestaron sensibles respecto a la problemática y coincidieron en señalar que conocen el tema y que consideran que no hay un único factor que lo explique. Coinciden en señalar que la situación de emergencia sanitaria contribuyó a agravar muchos de esos factores preexistentes. Las palabras que más aparecen en el discurso de las docentes asociadas a la idea de deserción son: abandono, fracaso, exclusión y pérdida. Entre las respuestas más significativas se pueden señalar:

“La deserción es un tema muy complejo y triste. Creo que intervienen muchas cosas, problemas sin mucha solución que se van sumando para los chicos”. (Participante número 2, docente).

“Yo creo que es un problema que emerge de una sociedad que no sabe articular respuestas adecuadas”. (Participante número 1, docente).

“Que un alumno no se conecte o no responda a las consignas revela un desenganche que creo que tiene que ver con varias cosas”. (Participante número 6, docente).

Al preguntar por las responsabilidades que las entrevistadas perciben en relación a la problemática, la mayoría indicó que la deserción se produce allí donde ‘todos’ fallan.

“La escuela somos todos. Si un alumno deja de venir, algo hicimos mal como comunidad, algo tenemos que revisar”. (Participante número 3, docente).

“Los jóvenes son el resultado de lo que construimos como pueblo, como nación. Creo que todos somos responsables y no sólo ellos. Creo que ellos son víctimas de situaciones que los exceden, de circunstancias que los condicionan y frente a las cuales, hacen lo que pueden”. (Participante número 6, docente).

“Muchos chicos conviven con situaciones muy difíciles en sus hogares. No les es posible responder a las expectativas que el estudio demanda. Las familias no llegan a contener ni a apoyar. Creo que ahí reside gran parte de la cuestión”. (Participante número 7, docente).

Respecto a la influencia de la pandemia sobre la deserción, los entrevistados remarcaron que las demandas surgidas a partir de la pandemia tuvieron que convivir con las demandas de la escuela y que no siempre resulta posible satisfacerlas todas.

“Sé que algunos chicos tuvieron que empezar a trabajar para ayudar a sus familias y eso les quitaba tiempo y energía para concentrarse en las tareas y obligaciones del colegio, que por otro lado, no siempre encuentran tan interesantes. Ellos mismos lo dicen. Sienten que el trabajo les enseña más que la escuela”. (Participante número 4, docente).

“El covid nos cambió la vida a todos. En las familias donde hay gente mayor, personas de riesgo o hermanos pequeños, el cuidado de estas personas sobrecargó con nuevas tareas a todos los demás. Algunas chicas, sobre todo mujeres, tuvieron que hacerse cargo de situaciones familiares y esto las complicó en la priorización de sus propias necesidades”.(Participante número 2, docente).

“En los casos en los que no había factores de riesgo, yo creo que la pandemia los empezó a generar”. (Participante número 1, docente).

En relación a cómo los docentes mismos se sentían parte de la problemática, las voces estuvieron más repartidas. Algunas docentes consideraban que su rol importa, que pueden influir y marcar alguna diferencia y que de hecho, a veces creen que podrían hacer más. Otras creen que la situación las excede porque hay factores clave que no dependen de su accionar. Para aquellas que valoran su papel como decisivo, destacaron el papel de escucha, la cercanía afectiva, el constituirse como referente para los jóvenes, el gesto de valorar los logros, por pequeños que éstos sean, para generar en los alumnos la autoconfianza necesaria para seguir a pesar de los obstáculos.

Dentro de lo que constituyen soluciones intentadas por las docentes para responder a factores predisponentes al desenganche, ellas mencionaron que sus esfuerzos estuvieron concentrados en adaptar las temáticas del currículo a situaciones ligadas a la realidad de los chicos, reforzar los mensajes con aquellos alumnos que se ausentaban o no se conectaban a las clases de manera regular, tomar contacto con los padres, entre otras medidas que se engloban dentro de ‘mayor cercanía’.

Un lugar especial recibió para la mayoría de las entrevistadas, el lugar del estado como agente responsable en la promoción de la igualdad de oportunidades para todos.

“Se supone que es el Estado quien debe intervenir desde el comienzo para que esto no pase, generando las condiciones para que terminar de estudiar sea posible”.

(Participante número 6, docente).

“Las políticas de gobierno deben focalizarse en resolver aquellas carencias que obligan a los estudiantes a detener su trayectoria escolar”. (Participante número 3, docente).

“Sin medidas concretas del estado, exclusión y deserción se alimentan una de la otra”.

(Participante número 7, docente).

Resultados del eje: Aportes desde la psicopedagogía

El presente eje está destinado a explorar cuáles son las reflexiones y aportes de la psicopedagogía frente a la problemática de la deserción en contexto de pandemia.

Profesoras y psicopedagoga respondieron todas las preguntas formuladas y contribuyeron a perfilar lo que consideran la intervención especializada de la psicopedagogía en esta coyuntura. Dentro de lo mencionado por todas las participantes, las tareas a enfrentar durante este período de enseñanza a distancia se pueden englobar en dos: aquellas tareas relacionadas con lo pedagógico/material y aquellas de índole más socioafectivas. Es en ambas donde la psicopedagogía puede hacer sus aportes entendiendo que las dificultades encontradas en un área afectan el desempeño en la otra. Dentro de lo pedagógico, las docentes remarcaron que necesitaron la ayuda de un profesional para encontrar maneras de encarar tanto la falta de conectividad de sus alumnos, la adaptación de contenidos curriculares al entorno virtual y la búsqueda de estrategias novedosas para propiciar aprendizajes significativos en este contexto imprevisto.

“Recurro a la orientación de la psicopedagoga para que me ayude encontrar maneras de preparar y ofrecer mejores clases, cómo usar la plataforma y transmitir contenidos a partir de ella” (Participante número 2, docente).

“Creo que nos vimos obligados a zambullirnos en la virtualidad sin más herramientas que la buena voluntad y el compromiso. La ayuda de colegas y de la psicopedagoga fue muy importante para paliar lo solitario y agobiante de la tarea en este escenario”.
(Participante número 3, docente).

“Creo que tuve más contacto con la psicopedagoga en este año que en los seis que llevo trabajando en la escuela. Fue un gran apoyo. Hubo situaciones que me excedían”. (Participante número 7, docente).

Dentro de las tareas socioafectivas, las docentes encontraron el apoyo del área de psicopedagogía para comprender y dar respuesta a otras necesidades que aparecieron en el proceso y actuaban como desafío, como aquellas derivadas de dinámicas interpersonales o al enfrentarse con las ansiedades propias, la de sus alumnos y la realidad de sus entornos familiares.

“A veces sólo necesitaba hablar con alguien que comprendiera mejor todo el contexto y que pudiera decirme alguna palabra que me ayudara a seguir con la tarea. No siempre eran otros colegas. Muchas veces era la psicopedagoga del colegio”. (Participante número 5, docente).

“Cuando veía que los chicos no estaban cumpliendo o permanecían en silencio clase tras clase, sentía que era hora de intervenir desde otro lado, más profesional”. (Participante número 1, docente).

“Hay casos en los que la psicopedagoga se conectó con la familia y hacía un seguimiento de un alumno o su familia. Creo que es muy útil saber que hay alguien ahí del otro lado que puede ayudar con un conocimiento especializado”. (Participante número 3, docente).

Por su parte, la psicopedagoga coincidió con que su contacto con los docentes aumentó en este tiempo debido a las demandas que generó la nueva normalidad escolar.

En un momento de tanta incertidumbre, su rol se vio modificado sobre todo en relación a estas demandas y el incremento de padecimiento de las personas.

“Mi rol técnico, en tanto especialista, se vio exigido desde las nuevas exigencias que impuso el nuevo escenario. Pero los viejos problemas no desaparecieron. La pandemia cambio las reglas de juego pero las personas seguimos padeciendo las mismas cosas, ahora de manera agravada”. (Participante número 8, psicopedagoga).

Subraya la necesidad de la participación de todos en la construcción de un trayecto exitoso para los alumnos pero reconoce que esto no siempre es posible y que se requiere de un acompañamiento constante.

“Desde que algo del desenganche y desinterés se presenta hasta que un alumno deja la escuela, hay un largo caminito en el que los adultos podemos intervenir. Ahí siento que tengo que estar, reforzando las habilidades socioemocionales que permitan un mejor afrontamiento de las situaciones”. (Participante número 8, psicopedagoga).

“Son muchos los estresores que atentan contra la continuidad y el trabajo sigue siendo el de sostener, con todas las herramientas posibles pero, sobre todo, con la fuerza que tiene la cercanía, la presencia, escuchar la voz de un otro, poner el cuerpo, conectar. Es un trabajo de hormiga, pero siento que puedo ayudar a alguien y eso me gratifica como profesional y como ser humano”. (Participante número 8, psicopedagoga).

Discusión

Considerando el relevamiento teórico realizado, los antecedentes empíricos y los resultados obtenidos de las entrevistas, se enuncian en este apartado una serie de reflexiones de interés teórico práctico. El objetivo principal de la presente investigación fue analizar la deserción escolar en nivel medio (ciudad de Baradero) en el contexto actual de pandemia y cuáles podrían ser los aportes y el rol del psicopedagogo frente a esta realidad. Los resultados dieron cuenta de la complejidad de la temática y también de su abordaje.

Respecto al primer eje y objetivo específico de la investigación que vincula las particularidades de la situación de pandemia sobre el recorrido escolar de los alumnos, los resultados y la bibliografía coinciden en señalar que la irrupción del covid 19 confronta a la población con una situación sin precedentes, que hizo estallar todas las estructuras conocidas y que significó un enorme reto para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que en diversos estudios mencionados (Aguilar Gordón, 2020; Murat y Bonacini, 2020, entre otros), los resultados de la presente investigación coinciden en mostrar no sólo que la pandemia del coronavirus predice resultados negativos en todos los niveles de la educación sino que además se exacerban las diferencias y desigualdades). De hecho, la ONU hizo un llamamiento a todos los países a priorizar la reapertura de sus escuelas en cuanto tengan controlada la transmisión local del coronavirus, ya que prolongar su cierre puede provocar una catástrofe generacional, siendo niños y jóvenes particularmente vulnerables a los efectos

tanto primarios como secundarios que toda esta situación acarrea (Huillcahuari et al., 2020).

Los resultados recogidos en el campo confirman que se está frente a un cambio paradigmático (Iglesias Vidal et al., 2020), una nueva racionalidad (Toro Sánchez, 2011) que invita a pensar por fuera de las formas conocidas de existir y transitar los distintos rincones de la vida. Según el autor, esto implica cierto cuestionamiento a aquellos mecanismos y procesos que sostienen las maneras que tenemos de hacer las cosas, ampliando nuestra reflexión y siendo capaces de poner en duda y adoptar una postura crítica respecto de nuestros arraigados modos de entender la realidad. La pregunta sobre si este cambio es o no emancipador, quedará por ser resuelta en los próximos años. Las docentes entrevistadas dieron cuenta de estas transformaciones al verse apremiadas a repensar sus maneras instituidas de enseñar. Incluso se podría decir que pasaron de ser 'las que enseñan' a ser las que 'también aprenden', probando y ensayando nuevos modos y nuevas herramientas, equivocándose y volviendo a intentar, compartiendo experiencias con otros en igualdad de condiciones (Arpi et al., 2020).

La incorporación de las TICs al proceso no ha sido un camino sin espinas, sin replanteos, sin tensiones. Más bien ha dejado al descubierto las carencias preexistentes del sistema educativo, social y político. El covid-19 vino a exponer todas las brechas y desigualdades existentes entre las personas, donde las brechas digitales (de acceso a equipamiento, conectividad y competencias) representan la cara visible al tiempo que correlacionan con otras inequidades más estructurales (Iglesias Vidal, et al., 2020).

Aunque no todo son virtudes, el consabido elogio de las tecnologías y el mundo digital que gira en el imaginario social, chocó con la falta de experiencia y de formación en torno a su implementación que vino a sumarse como un dato que añadió escollos al ya difícil panorama (Amenabarro et al., 2020). El agobio por la sobrecarga de trabajo,

con escasos lineamientos y escasas competencias, puso un límite al cambio actitudinal necesario para poner en juego maneras creativas de afrontar el desafío de enseñar en condiciones peliagudas. La calidad de los aprendizajes se vuelve dudosa cuando las condiciones mínimas no están garantizadas. Así, los resultados de las entrevistas realizadas dejan entrever que la comunidad educativa hizo lo que pudo con las herramientas que tenía y el apoyo del que dispuso, mezcla de optimismo y pesimismo que tiñó las respuestas de las entrevistadas y dejó entrever algo del propio malestar. Las familias, devenidas por otro lado en protagonistas inesperadas ante la domiciliación de lo escolar (Dussel, 2020), no siempre pudieron estar a la altura de lo que se demandaba, ya sea por falta de recursos materiales, psicológicos o culturales. Ajustes y reajustes fueron parte de ‘hacer camino al andar’, con el riesgo de que la frustración de todos reinara. El estudiante también tuvo que adquirir un nuevo rol, mucho más activo y de mayor responsabilidad y capacidad autogestiva frente a su aprendizaje (Claro y Cabello, 2019) al tiempo que todos debieron desarrollar nuevas habilidades comunicacionales y emocionales.

El aula física, en tanto espacio común, organiza el espacio, el tiempo, la comunicación y los cuerpos, al tiempo que iguala condiciones frente a la diversidad de posibilidades con las que cuentan las familias, dada su composición o las posibilidades de espacio que ofrecen para estudiar, entre otras. Esto de los pensar los aprendizajes ubicuos, omnipresentes, sin diferenciación de lugares ni especificación de reglas visibiliza que si la educación remota vino para quedarse, esta no sería su mejor versión, al decir de Dussel (2020). Esto también concuerda con los resultados recogidos en el campo.

También respecto de los contenidos las entrevistadas dieron cuenta de cómo la pandemia estuvo presente. La continuidad pedagógica que implicaba seguir el

programa establecido se vio interceptada por la inevitable presencia de la vida en situación de emergencia sanitaria (Amenabarro et al., 2020), lo cual implicó una toma de decisión también respecto a cómo hacer significativo, en términos de aprendizaje, el tiempo compartido con los alumnos, tratando de aprender a través de dialogar con el presente, con lo que se está viviendo. Paralelamente, no sólo en las palabras de las entrevistadas, sino en los tonos y modos de relatar, logró la angustia y ansiedad mostrar que estuvieron presentes en todo momento como emociones básicas derivadas del miedo a la enfermedad que no dio respiro.

Respecto del segundo eje temático relacionado al objetivo específico de este trabajo que liga las variables de deserción escolar y pandemia, los resultados dejan entrever aquello en lo que la bibliografía coincide: la situación de emergencia sanitaria contribuyó a agravar muchos de esos factores que desde antes ya contribuían a la progresiva desvinculación del sistema escolar.

Tras el análisis de contenido de las entrevistas, si acaso alguna palabra/categoría pudiera funcionar como eje central o resumir lo que las personas manifestaron en torno a pandemia y deserción, esa palabra sería: pérdida. Los autores y las participantes de la muestra lo repiten una y otra vez: el emerger y dispersión de este nuevo virus en nuestras sociedades generó ausencias, quiebres, rupturas, clausuras (Kaur et al., 2020). Se habla de pérdida de espacios vitales generados por el confinamiento, como el espacio escolar (aunque no fue el único), ausencia/pérdida de contacto estrecho con pares, vínculos tan vitales en el sano desarrollo del adolescente. Se habla de pérdida de seres queridos a raíz de la enfermedad o pérdida de contacto físico, para evitar su propagación. La salida exogámica, hacia el afuera, hacia los pares, lejos de 'papa y mama', (Lischetti, 1995), tarea evolutiva propia del adolescente, se vio detenida y

obligada a postergarse en pos de una vida endogámica, de puertas cerradas, en algunos casos, hacinados.

Desengancharse y abandonar la escuela, dando lugar a eso que se llama deserción escolar, también remite a la idea de pérdida. Se trata de una pérdida con consecuencias tanto individuales como colectivas (Eyzaguirre et al., 2020). Un perderse y un perder gatillado por factores de diversa índole, potenciado esta vez por la pandemia, ese enemigo invisible, transversal, que todo lo atraviesa. Las entrevistadas dan cuenta de esta situación, pudiendo ubicarse, en algunos casos y al menos en lo discursivo, en un lugar de apoyo y de diferencia, entendiendo que su rol ejerce cierta influencia sobre los jóvenes y que desde allí, es posible ‘hacer algo’. Para los autores, los docentes deben entender y reconocer el papel que juegan en el proceso de abandono escolar. Absolverse del problema es retirarse de su solución y perder ahí un recurso muy valioso que cuando los docentes creen que pueden marcar una diferencia el cambio es posible (Knesting-Lund et al., 2013). Lo más efectivo, dice Gergen (2016) “es el profesor que comparte y que se preocupa” (p.292).

Quedaría claro que el aislamiento, propiciado públicamente por el miedo al contagio, estaría favoreciendo escenarios poco saludables y en algunos casos, recrudesciendo realidades ya conflictivas. Nada de todo esto colabora con la continuidad. Se sabe que los acontecimientos negativos de la vida actúan como estresores y favorecen respuestas mal adaptativas que interrumpen el normal funcionamiento de las personas (Samuel y Burger, 2019). La pérdida de la estabilidad y seguridad que brindaba la escuela y sus rutinas no lograron sostenerse en su modalidad remota. La relación con la escuela depende, entre otras cosas, del grado de apoyo de un adulto disponible que recibe el estudiante, de las relaciones positivas con sus pares y de un compromiso con la educación (Blum, 2005). Los resultados obtenidos en esta

investigación sugieren, al igual que Smith (2020) que la edad de los jóvenes en escuela media es particularmente vulnerable. Percibir que uno cuenta con apoyo de otras personas es considerado un factor de protección que contrarrestaría las intenciones de abandonar la escuela y/o su abandono efectivo así como el sentido de autoeficacia (creer en las propias fortalezas) afecta las aspiraciones individuales los objetivos y la perseverancia de cara las dificultades y las adversidades (Samuel y Burger, 2020).

Como resultado de las entrevistas realizadas, el factor económico también ha sido reconocido como un elemento que favorece el alejamiento de los estudios. Esto coincide con lo referenciado por (Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021), según el cual, el cierre o suspensión de todas las actividades no consideradas ‘esenciales’ ha impactado en las economías locales y familiares de manera rotunda generando una recesión que obliga a muchos jóvenes a tener que adscribirse al mercado laboral, muchas veces informal, para aportar dinero en sus hogares a costa de sus estudios, intentando en muchos casos compatibilizar la condición de estudiante y trabajador, tarea que se vería obstaculizada por la dinámica y rigidez de ambos sistemas. Ante la disyuntiva de tener que elegir entre uno y otro camino, se tomaría la decisión de abandonar la escuela. Esto sin considerar que los contenidos de la escuela tampoco suelen ser considerados por los jóvenes como lo suficientemente motivadores, útiles o conectados con la realidad como para retenerlos. La urgencia del corto plazo, de la inmediatez, ya sea por necesidad o por crisis de valores, atenta fuertemente y contribuye al desenganche.

La responsabilidad es reconocida como plural por parte de las entrevistadas e incluye a las familias y la escuela, sin dejar de restarle por ello peso específico al deber ineludible e inexcusable del Estado. Esto también refleja elementos en común con lo planteado por Murat y Bonacini (2020) que señalan la importancia de las políticas de

Estado para transformar la vida de las personas al brindar oportunidades reales allí donde no las habría de otra manera. En ambos casos, el fracaso estaría menos relacionado con características de los estudiantes y sus familias que con los sistemas educacionales de los países haciendo clara alusión a lo que cada sociedad prioriza.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el campo concuerdan con Román (2013) en mostrar cómo en las expectativas más profundas de jóvenes y sus familias está el deseo y anhelo de seguir estudiando incluso hasta el nivel superior pero que al mismo tiempo ponen de manifiesto la incapacidad del propio sistema escolar para alojarlos. Así, al igual que el mencionado autor, los resultados de las entrevistas realizadas nos convocan a mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas que afecta la construcción del proyecto de vida. Señalan la responsabilidad de todos y de cómo muchas veces la escuela y sus prácticas operan desde la lógica del déficit, depositando la falla en los ‘vencidos’ y comunicando que han sido ellos quienes no han sabido responder a las expectativas.

Por último, pandemia y deserción remite a la reflexión y posible pregunta sobre lo que ocurre cuando se enfoca el malestar del propio docente, que también apareció en las respuestas como sobrecarga y stress. Se podría pensar en la manera en que son ellos mismos los que ‘desisten’ o ‘abandonan’ como señal de resistencia frente a la adversidad.

Con respecto al tercer eje de este trabajo, en línea con el objetivo destinado a delinear posibles líneas de intervención desde la psicopedagogía de cara a esta problemática, Blanco y Valera (2007) señalaba que intervenir implica mediar o interceder en una cuestión, “planificar acciones para prevenir o reducir el impacto de algo que entendemos que es perjudicial (...), modificar el curso de un acontecimiento para reconducirlo en una determinada dirección” (pág. 28). En relación con esto, las

docentes entrevistadas manifestaron haber recibido ayuda por parte de la psicopedagoga que trabaja en la institución educativa para hacerle frente a las distintas dificultades que se presentaron y que revelan aquellas vulnerabilidades subjetivas, emocionales, económicas y sociales que acompañan el proceso donde docentes, alumnos y familias están involucrados. Cuando la educación se centra en las relaciones, en la vida en común, y no en los individuos, se abren posibilidades (Gergen, 2016). En ese sentido, el psicopedagogo resulta un profesional cuya capacitación le permite reflexionar y asesorar en torno a los desafíos que imponen las nuevas prácticas (Quevedo-Álava et al., 2020).

La tarea de acompañar a alumnos y sus familias para que éstos puedan tener un papel activo en la continuidad de la formación fue todo un desafío en el agobiante escenario que tocó vivir, donde la angustia paraliza pero es necesario ‘seguir adelante’, continuar. La tarea de la psicopedagogía, desde su lugar como disciplina auxiliar de la educación y desde una mirada sistémico relacional, consistió en propiciar procesos de cambio saludables teniendo presente la evaluación de las necesidades de docentes, alumnos y sus familias y realizando propuestas que atiendan y se ajusten a los requerimientos de la realidad particular. El trabajo y el estrés se incrementaron para todos y sin dudas se puso en juego el compromiso para, como definiría Freire, la acción transformadora (Bacher, 2016). Se cree que la posibilidad de que el impacto subjetivo de todo este tiempo de rupturas se traduzca en superación, sólo se logra desde el esfuerzo con el otro en una construcción que es colectiva y colaborativa, no individual (Neme, 2020).

El contexto reclama y exige un ejercicio activo de la profesión. Así, intervenir no consiste en ser un tutor asistencial que promueva lugares pasivos sino en lograr la participación de los involucrados en la reducción o eliminación de lo que genera

malestar, promoviendo la construcción de un posicionamiento o lugar social diferente, distinto a aquel que parece predestinado.

Las personas son seres biopsicosocioculturales, habitantes de una realidad educativa multidimensional (Cabrera y Bethencourt, 2010). La pandemia recuerda que además de sus múltiples dimensiones, la realidad se presenta como incierta. Hoy más que nunca, dado el contexto de crisis tan doloroso, la prevención y detección precoz de situaciones de riesgo constituye una tarea fundamental. Frente a la amenaza de pérdida y fracaso, se impone el compromiso con un enfoque inclusivo, de sostén (Soria et al., 2010). Los resultados y la bibliografía coinciden en señalar las dificultades pedagógicas y psicoemocionales en torno al progresivo movimiento de retirada que muchos alumnos realizan respecto de la propuesta escolar. Aunque debemos tener presente ambos, este contexto de pandemia obliga a revalorizar las pequeñas acciones que tienden a reforzar la dimensión afectiva. Así, el diálogo resalta como elemento protector fundamental a través del cual se teje cercanía afectiva y confianza, tan necesarias en estos tiempos de desamparo.

Fomentar sentimientos de pertenencia, de unión, de conexión con lo escolar resulta muy importante para ligar lo que aparece como desligado o ausente. Así, intervenir desde la profesión pretende colaborar en la creación de condiciones que favorezcan el bienestar del alumno, bienestar subjetivo, psicológico y social, en línea con aquel propósito que la Organización Mundial de la Salud sancionó en 1948 al considerar la salud como un estado de bienestar completo (Blanco y Valera, 2007). Ninguna ciencia opera desde la neutralidad. Intervenir entraña, pues, un compromiso con los problemas y preocupaciones reales de alumnos y docentes, interceder para repensar los obstáculos, ayudar a armar proyectos de vida donde los

jóvenes sean conscientes de sus propios recursos, lo que se llama empoderamiento (Iglesias Vidal, et al., 2020) y desde allí se facilite el acceso a derechos.

Conclusiones

“Estamos asustados porque un virus nos ha desnudado, como especie, como sistema. Miles de años construyendo una civilización, superando catástrofes, guerras, hambrunas y otras pandemias y, justo ahora, cuando nos creíamos sentados en el trono del universo, un ser invisible nos enseña la dimensión de nuestra vanidad” (Bobadilla y Guzmán, 2020, p.27).

La educación resulta un derecho fundamental. Ocupa un importante puesto dentro de la misión acogida por la UNESCO y está ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Asimismo, el derecho a la educación forma parte de la Agenda Mundial de Educación 2030, así como también hace parte del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que apunta a garantizar el derecho a la educación como vía al desarrollo económico de los países. A pesar de tantas proclamas, lamentablemente no desciende el número de niños y jóvenes privados de este derecho o sometidos a desigualdades. Se habla de factores sociales, económicos y culturales intervinientes (UNESCO, 2020) (Arias Tarazona, 2020).

A partir de todo lo desarrollado a lo largo de la presente investigación y según los datos obtenidos, se enumeran las siguientes conclusiones, a saber:

1. La situación de pandemia vino a desarmar la epistemología de la certeza (Quevedo-Avala 2020; Neme, 2020) y si ya los procesos de enseñanza aprendizaje y sus devenires eran suficientemente complejos, el Covid-19 ha añadido más complejidad a los mismos. Es necesario reinventarse (Hargreaves y Fullan, 2020).

2. La escuela y el aula, tal como se la conocía hasta ahora, proporcionaba elementos para la socialización de los alumnos que no son reemplazables por la virtualidad. Los autores convocan al pronto regreso a la presencialidad como manera de mitigar los efectos que el confinamiento ha tenido sobre el bienestar de millones de niños y jóvenes.
3. En esta coyuntura, los docentes se vieron compelidos a salir de la zona de confort sin suficiente capacitación ni conocimientos acerca del uso de las TICs o de la generación de aprendizajes significativos en el entorno virtual lo cual dio lugar a improvisaciones, ajustes y reajustes que generaron estrés, sentimientos de sobrecarga e impacto en la calidad de la enseñanza. A las demandas históricas que atraviesan el sistema educativo (precarización, escaso reconocimiento...) se sumaron nuevas presiones. Otras emociones, como la angustia y el estrés, propios del miedo a la enfermedad y un cambio rotundo en las condiciones de vida, actuaron como un obstáculo al dificultar la capacidad de adaptación de las personas a las exigencias del entorno. A las dificultades de los docentes, se sumaron las dificultades que encontraron los alumnos para desarrollar mayor autonomía, capacidad de autogestión, responsabilidad o el ejercicio de un rol más activo frente a su propio aprendizaje.
4. Existen fuertes desigualdades en la población en relación al acceso a recursos básicos que hicieron difícil la implementación de la escuela remota: falta de conectividad y acceso a internet de algunas familias, dificultad de adaptación frente al cambio de lo presencial a lo virtual, dificultades económicas, necesidad de atender otras urgencias o desempeñar otras tareas por parte de los jóvenes. Se recuerda aquí que existe una relación dialéctica y dinámica entre escuela, familia y economía (Anguiano et. al., 2021).

5. La deserción escolar es más un proceso que un evento (Rumberger, 2008). Se asienta sobre diversas condiciones y factores, tanto externos como internos al dispositivo escolar. La pandemia contribuyó al agravamiento del proceso de desenganche, abandono y deserción escolar, que ya venía siendo un desafío para el sistema social en su conjunto. Se habla de un proceso que excluye a los jóvenes del trayecto de su formación académica, vulnerando sus derechos y limitando sus oportunidades, constituyéndose la deserción escolar en la fuente de muchos problemas sociales que enfrentan los países y cerrando así un circuito que se retroalimenta y que resulta dificultoso romper (López y Trujillo Sepúlveda, 2020).
6. Amén del papel inexcusable que tiene el Estado en la generación de condiciones que retengan a los jóvenes en las escuelas y favorezcan su continuidad educativa, la interacción que los estudiantes tienen con sus docentes y otros miembros del colegio así como el sentido de pertenencia y conexión con la institución escuela puede hacer una diferencia a la hora de pensar en factores que protegen contra la deserción (Lee y Burkan, 2003). Las relaciones humanas, el contacto, el apoyo emocional resultan vitales para brindar apoyo y mitigar la deserción. Bolívar (2020) considera que al volver a las aulas, más que apoyo académico, habrá que diagnosticar la ayuda o apoyo social que colabore con ayudar a los alumnos a recuperarse “en una red de seguridad de las escuelas” (Bolívar, 2020, pág. 1). Los afectos, los cuidados, la solidaridad, la confianza, el acompañamiento, la escucha activa y la empatía deben estar en el centro de la atención. En este sentido, las escuelas, en tanto comunidades de aprendizaje, debieran también reconocerse como comunidades de los cuidados y los afectos (Iglesias Vidal et al., 2020). Recuperando a Freire, Tarabini

(2020) habla de la necesidad de “una figura docente capaz de acompañar a su alumnado en el sentido más amplio de la palabra. Acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos” (p. 152).

7. La psicopedagogía, como disciplina auxiliar que integra aspectos que hacen a la educación y la salud, tiene mucho que aportar a las demandas y necesidades pedagógicas y socioemocionales de la comunidad educativa en general (docentes, alumnos y sus familias). La situación de pandemia complejizó la tarea. Son diversas las intervenciones necesarias, entre las que se destacan el fomento del diálogo y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa, mostrar empatía, generar acercamientos, promover el contacto, prevenir, reparar, pensar alternativas para aprendizajes de calidad en contextos de crisis como el actual, entre otras.

Respecto de las limitaciones de la presente investigación, es necesario mencionar que las respuestas obtenidas provinieron de una muestra pequeña de participantes de una ciudad específica de la provincia de Buenos Aires, Baradero. Sería interesante ampliar y cotejar con muestras de otras ciudades (o incluso otras provincias del territorio nacional), ampliando también el número de entrevistados (y su género) de modo de obtener resultados más representativos respecto a la población general. Las docentes entrevistadas pertenecían a instituciones de gestión pública. Sería interesante comparar los resultados con instituciones de gestión privada. Por otro lado, este trabajo indagó sobre el proceso de deserción en general sin discriminar entre la deserción transitoria de aquella más permanente.

En tanto recomendaciones para un nuevo ciclo de investigación, se podría incluir otras ciudades, focalizarse en algún factor en especial (por ejemplo, apoyo parental) o incluso abordar la experiencia de las familias en relación a la deserción o el riesgo de deserción de sus hijos. De la misma manera, podría establecerse una comparación con la deserción en otros niveles del sistema educativo. En una dirección alternativa señalada en la literatura (Vargas Vargas, 2011) pero no por eso menos interesante, se podrían identificar los factores resilientes de los alumnos y visualizar cómo estos sirven como factores protectores para avanzar en el trayecto académico a pesar de los obstáculos que se presenten.

En síntesis y a pesar de las limitaciones, los resultados de este trabajo resultan significativos en tanto representan una contribución al caudal de investigaciones que se comenzaron a gestar a partir de la situación de pandemia y que intentan ser un aporte al abordaje de aquellos factores que predicen y favorecen el abandono y deserción escolar en jóvenes. De manera más específica y a pesar de señalar la complejidad y multidimensionalidad de la situación en medio de la coyuntura, se subraya la importancia del apoyo social, el sentido de pertenencia, la sensibilidad profesional para el empoderamiento y la conexión interpersonal, tan necesaria para sanar en tiempos de desamparo.

Referencias

- Abril Valdez, E., Román Pérez, R., Cubillas Rodríguez, M. J., y Moreno Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16.
- Adedoyin, O. B., y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., y Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of adolescence*, 76, 55-64.
- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
- Aguilar-Gordón, F. y Chamba, A. P. (2019). Reflexiones sobre la Filosofía de la Tecnología en los procesos educativos. CONRADO. *Cienfuegos*, XV(70), 109-119.
- Amenabarro, E., Lapuente, N. y Navarro, N. (2020). *COVID-19. Desescolarización involuntaria: las familias y la escuela frente al espejo*. Universidad del País Vasco, Escuela de Psicología.
<https://www.shorturl.at/ejJMW>
- Anaya Herrera, N., y Rojano Tovar, C. R. (2020). Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del COVID 19 [Master's thesis, Corporación Universidad de la Costal].
- Anguiano, J. D. A., González, C. A. G., Soto, M. P. A., y Santillán, M. G. C. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de trabajo social*, 34(1), 139-154.
- Argandoña-Mendoza, M. F., Ayón-Parrales, E. B., García-Mejía, R. O., Zambrano-Zambrano, Y. A., y Barcia-Briones, M. F. (2020). La educación en tiempo de

- pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 819-848.
- Arias Tarazona, S. A. (2020). Exclusión silenciosa: factores de riesgo en estudio de caso. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12129>
- Arpi, L., Guerrero, D., Alarcón, M., Acuña, M., Bozikovich, S., Soler-Rubio, J. A., y Nieto-Goller, R. A. (2020). Transformando el aprendizaje mediante la educación virtual.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Paidós.
- Barton, P. (2006). The dropout: As we strive to improve high school achievement, we must not forget the increasing number of students who fail to graduate. *Educational Leadership*, 63 (5), 14-18.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students DropOut and How to Help Them Graduate*. <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Bertoldi, S., Trovani, A., y Cayuqueo, V. (2020). ¿ES POSIBLE PENSAR A LA PSICOPEDAGOGÍA EN TÉRMINOS DE DISCIPLINA?. *Contextos de Educación*, (28).
- Blanco, A., y Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. *Intervenciónpsicosocial*, 1, 3-45.
- Blondal, K. y Adalbjarnardottir, S. 2014. Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family* 76(4), 778-795.
- Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving Students' Lives*, 1–18. Texas: Military Child Initiative.
- Bobadilla, C. A. G., y Guzmán, N. R. (2020). Pedagogía y pandemia: más allá del paradigma tecnológico. *Boletín Actas Pedagógicas Grupo de Investigación Edu-Física Universidad delTolima*, 27.

- Bolivar, A (2020). Post-Covid-19: Repensar la función y tareas de la escuela. *Revista AulaMagna 2.0*. <https://shorturl.at/jtAMQ>
- Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2010) La Psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.8(2), 893-914.
- Camacho, M.; Montalvo, A. y Galezo, P. (2019). Determinantes de la deserción estudiantil en estudiantes universitarios. *Panorama económico*, 27(1), 134-162.
- Camargo, R. E. G. (2020). Derecho de niños, niñas y adolescentes frente al COVID-19. *Ius et Praxis*, (50-51), 45-60.
- Castorina, J.A. y Filidoro, N. (2020). *Conversación: “Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la complejidad”*. IV Jornadas Educación y Psicopedagogía, Diciembre 2019. En prensa: Colección Saberes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- CEPAL - UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
- CEPAL (2002): Panorama social de América Latina, 2001-2002 (LC/G.2183-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23.
<https://doi.org/1015366/riejs2020.9.3.001>
- Choe, D. (2021). Longitudinal relationships amongst child neglect, social relationships, and school dropout risk for culturally and linguistically diverse adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 112, 104891.
- Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Lehr, C.A., y Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16, 468–484.
- Clair, A. 2019. Housing: An Under-Explored Influence on Children’s Well-Being and Becoming. *Child Indicators Research* 12, 609-626.

- Claro, M., y Cabello, P. (2019). El futuro de las políticas educativas digitales en Chile desde un enfoque ecológico. *De la reforma a la transformación*, 1(10), 217-239.
- Claro, M., y Cabello, P. (2019). El futuro de las políticas educativas digitales en Chile desde un enfoque ecológico. *De la reforma a la transformación*, 1(10), 217-239.
- Cuadros-Solórzano, G. M., Cuadros-Solórzano, M. P., Figueroa-Sandoval, E. M., y Zambrano-Bravo, M. A. (2020). Psicopedagogía y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 736-750.
- Darma, D. C., Ilmi, Z., Darma, S., y Syaharuddin, Y. (2020). COVID-19 and its Impact on Education: Challenges from Industry 4.0.
- De León, N., Warren, N., Dixon-Pineda, M., Brown, V. B., García, J. V., y Helowicz, Á. (2021). Percepciones e Intervenciones Relacionadas a la Deserción Escolar en Escuelas Oficiales de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(1), 05-21.
- Dellve, L., Samuelsson, L., Fasth, A. y Hallberg, L. (2005). Stress and well-being among parents of children with rare diseases: a prospective intervention study. *Issues and Innovations in Nursing Practice*, 414, 392-402.
- Díaz-Gamboa, L. B. (2020). Enseñanzas del covid-19. *Derecho Y Realidad*, 18(35).
- Díez Gutiérrez, E. J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: the Situation in Spain. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2).
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados *Práxis Educativa* 15, 11-16. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Edoho, J. G., y Unyime-Young, M. F. O. N. COVID 19: assessing the socio economic effect of the coronavirus pandemic.
- Ernst, C., y López Mourelo, E. (2020). La COVID-19 y el mundo del trabajo en Argentina: impacto y respuestas de política. *Nota técnica. Buenos Aires: OIT*.

- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(3), 39-62.
- Espinoza, O. Castillo, D. González, L. y Loyola, J. (2012). Factores Familiares Asociados a la Deserción Escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150.
- Evans, G. 2006. Child Development and the Physical Environment. *Annual Review of Psychology* 57(1), 423-451.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180.
- Ferguson, K., Cassells, R., MacAllister, J. y Evans, G. (2013). The Physical Environment and Child Development: An International Review. *International Journal of Psychology* 48(4), 437-468.
- Fernández, L. M. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales ensituaciones críticas*. Editorial Paidós.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*.
- Filidoro, N. (2011). Ética y psicopedagogía. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (7), 7-6.
- Fishman, B. y Dede, Ch. (2016). Teaching and Technology: New Tools for New Times. In D. Gitomer y C. Bell (Eds.) (2016). *Handbook of Research on Teaching*. 5th Edition (pp. 1269-1334). Washington DC: American Educational Research Association.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., y Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.
<http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/ortiz/infmic.pdf>
- Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Pilquen -sección psicopedagogía* 15(10):1-7.

- Fuenmayor, J. G., y Bolaños, C. M. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria encienciaseconómicas y sociales*, 2, 49-55.
- Gergen, K. J. (2016). *El ser relacional. Más allá del Yo y de la Comunidad*. Desclée De Brouwer.
- Giménez, S. (2012). El quiebre de la escuela moderna: de la promesa de futuro a la contención social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (65), 7-8.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1968). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Weidenfeld and Nicolson.
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill.
- Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51 – 55.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., y Cheng, Z. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497 – 506.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Huillcahuari, E. L., Quispe, P. H., y Cárdenas, V. A. C. (2020). COVID-19, un desafío para la educación inclusiva en el Perú. *Revista Educación*, (18), 45-74.

- Hurtado, F. (2020). LA educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187.
- Iglesias Vidal, E., González Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9 (3), p. 181-198.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., y Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 171–190. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Jiménez, G. (2007). *El funcionamiento de la cárcel como exclusión en Chile*. Santiago: División de Planificación, Estudios e Inversión del Departamento de Estudios, Ministerio de Planificación.
- Joulaei, H., y Kalateh Sadati, A. (2020). COVID-19 Outbreak and School Dropout; A Worldwide Challenge for an Equitable Future. *International Journal of School Health*, 7(4), 1-2.
- Kaur, H., Keshri, R., y Sharma, A. (2020). Casualties caused by covid-19 on education system. *International Journal for Research in Applied Sciences and Biotechnology (IJRASB)*, 7(5), 125-133.
- Khattab, N., Abbas, A., Abbas, A. R., y Memon, S. F. (2020). Children returning to schools following COVID-19: A balance of probabilities—Letter to the Editor. *International Journal of Surgery (London, England)*, 79, 202.
- Knesting-Lund, K., Reese, D., y Boody, R. (2013). Teachers' perceptions of high school dropout and their role in dropout prevention: An initial investigation. *Journal of studies in education*, 3(4), 57-70.
- Kumawat, D. (2020). E-Learning in Times of COVID-19 Crisis. *The Official Scientific Journal of Delhi Ophthalmological Society*, 31(2), 7-8.
- Lariguet, G. (2000). Interdisciplina, disciplina y autonomía científica. *Interdisciplina* 1(1): 55-83 Publicación del CIFYH.

- Latif, A., Choudhary, A. y Hammayun, A. 2014. Economic Effects of Student Dropout: A Comparative Study. *Journal of Global Economics* 3, 137. DOI:10.4172/2375-4389.1000137.
- Lee, V. E., y Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353–393. <https://doi.org/10.3102/00028312040002353>
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., y Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the Check y Connect Model. [JESPAR]. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9, 279– 301. http://dx.doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., Ren, R., Leung, K. S., Lau, E. H., Wong, J. Y., y Xing, X. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus – infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382, 1199 – 1207. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001316>
- Lischetti, M (1995). *Antropología*. Eudeba.
- Lladó, D., y Mares, H. (2017). Factores que impactan la deserción escolar: percepción de los estudiantes de la escuela preparatoria federalizada No. 1 Ing. In *Marte R. Gómez, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2207.pdf>.
- López, J. L., y Trujillo Sepúlveda, L. P. Deserción escolar de 10° y 11° en la institución educativa Pedro Carreño Lemus, corregimiento Cartagena, Norte de Santander. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31918>
- Marchbanks, M., Blake, J., Booth, E., Carmichael, D., Seibert, A. y Fabelo, T. 2015. The Economic Effect of Exclusionary Discipline on Grade Retention and High School Dropout (59-74). En Losen, D. (ed.), *Closing the School Discipline Gap*. Teachers College Press.
- Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2020). Academic Causes of School Failure in Secondary Education in Spain: The Voice of the Protagonists. *Social Sciences*, 9(2), 11.

- McLaren, P., y Jandric, P. (2020). *Postdigital dialogues on critical pedagogy, liberationtheology and information technology*. Bloomsbury Publishing.
- MIDEPLAN (2000). *Encuesta de Hogares CASEN*. Santiago: Ministerio de Planificación de
- Miramontes, M.; Castillo, K. y Macías, H. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de investigación en tecnologías de la información*, 7(14), 199-214.
- Moreno, D. M., y González, A. M. (2005). Deserción escolar. *Revista internacional de Psicología*, 6(01), 1-3.
- Muchnik, E y Seidmann, S (2002). *Aislamiento y soledad*. Universidad de Buenos Aires.
- Müller, M. (2000). Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Revista Aprendizaje Hoy*, 44, 7-12.
- Müller, M. (2006). Actualidad de la psicopedagogía. *Centro Latinoamericano de psicopedagogía*.
- Muñoz, R. R. (2011). *Deserción escolar en la Argentina*.
<http://www.copa.qc.ca/fra/commissions/Education-culture/documents/PRES-Munoz-Abandon-Scolaire-e.pdf>
- Murat, M., y Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities* (No. 679). GLO Discussion Paper.
- Navarro, S. (2004). Redes sociales y construcción comunitaria. *Madrid: CCS*, 47.
- Neme, E. (2020). Aprendizajes, sujetos y pandemia: algunas reflexiones desde la Psicopedagogía. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), 120-127.
- Nussbaumer-Streit, B., Mayr, V., Dobrescu, A., Chapman, A., Persad, E., Klerings, I., Wagner, G., Siebert, U., Christof, C., Zachariah, C. y Gartlehner, G. (2020). Quarantine Alone or in Combination with other Public Health Measures to Control COVID-19: A Rapid Review. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 4(4), CD013574.

- O' Connell, M., and H. Sheikh (2009). Non-Cognitive Abilities and Early School Dropout: Longitudinal Evidence from NELS. *Educational Studies* 35 (4): 475 – 479. doi:10.1080/03055690902876586.
- Ortiz, E, y Mariño, M. (2014). An epistemological comprehension of Psychopedagogy. *Mobiotape*, (49), 22-30.
- Pachay-López, M. J., y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155.
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., y Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331.
- Paules, C. I., Marston, H. D., y Fauci, A. S. (2020). Coronavirus infections – more than just the common cold. *Jama*, 323(8), 707 – 708.
<https://doi.org/10.1001/jama.2020.0757>
- Perez Galdós, S y Utrilla, M (2010). *Figuras de la violencia en la sociedad actual*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Picardo Joao, O. (Coord.); Ábrego, A., Cuchillac, V. (2020). *Educación y la COVID-19: estudio de factores asociados con el rendimiento académico online en tiempos de pandemia (caso El Salvador)*. UFG Editores.
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Porta, M. (2008). *Dictionary of Epidemiology*. Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Putrik, Polina and Kant, IJmert and Hoofs, Huub and Reijs, Rianne and Jansen, Maria, *Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) Score as a Predictor of Early School Dropout: Results From a Longitudinal Study in 24,988 Dutch Children*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3745832> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3745832>

- Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G., y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 202-220.
<http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.769>
- Quiñonez Matute, C. D. (2020). Efecto cuarentena. *REVISTA JUVENTUD Y CIENCIASOLIDARIA: En el camino de la investigación*, 77-79.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Ricardo Benitez, W. V., Tunjo Prada, C. J., y Soto Ortiz, L. P. (2020). Prevención frente a los factores escolares asociados a la deserción escolar.
[https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/4047/Trabajo%20de%20grado%202020-01.pdf?sequence=1y isAllowed=y](https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/4047/Trabajo%20de%20grado%202020-01.pdf?sequence=1y%20isAllowed=y)
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, M. y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile*. OEA-IIPE
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20(4), pp. 465-482.
- Ruiz Cuéllar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 43-59.
<https://doi.org/10.15377/riejs2020.9.3.003>
- Rumberger, R. W., y Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research.

- Saldarriaga Valencia, E. A. (2020). Deserción escolar inmediata en el contexto de la emergencia sanitaria de una Institución Educativa de Guayaquil, 2020. Propuesta de Intervención. <http://shorturl.at/tKMOZ>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Samuel, R., y Burger, K. (2019). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*.
- Samuel, R., y Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*, 112(5), 973.
- Smith, W. C. (2020). Potential long-term consequences of school closures: Lessons from the 2013-2016 Ebola pandemic.
- Soria, I. J. N., Gómez, C. G., y Ybañez, M. T. T. (2010). Modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 185-193.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tennuto, M., Klinoff, A. y Boan, S. (2003). *Escuela para Maestros*. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Círculo Latino Austral. Lexus.
- Tijoux, M. E., y Guzmán, A. (1998). La escuela ¿ para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir. *Documento de Trabajo*, (30).
- Toro Sánchez, F. J. (2011). *Crisis ecológica y geografía. Planteamientos y propuestas en torno al paradigma ecológico-ambiental*. Granada: Universidad de Granada.
- Triñanes, C. (2019) EDUCACIÓN: DESIGUALDAD Y DESAFÍOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA. *DEBATES EN TIEMPOS DE PANDEMIA*, 8.

- UNESCO (2020) COVID-19 Impact on Education,
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO (2020b). <https://es.unesco.org/news/mitad-poblacion-estudiantil-del-mundo-no-asiste-escuela-unesco-lanza-coalicion-mundial-acelerar>
- UNESCO. (2020). COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper
- Unicef (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. UNICEF.
- Unicef (2012) *Completar la escuela. Un Derecho para crecer, un Deber para compartir*. UNICE.
- Vargas Vargas, C. A. (2011). Resiliencia como factor protector de la deserción escolar en alumnos de educación básica: Una revisión teórica.
- Vargas, E. D. P., y Suarez, Y. Y. Z. (2020). Representaciones sociales de los jóvenes frente a la pandemia COVID-19. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 6(6), 11-11.
- Von Braun, J., Zamagni, S. y Sorondo, M. S. (2020). The moment to see the poor. *Science*, 368(6488), 213. <https://doi.org/10.1126/science.abc2255>
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., y McAleer, M. (2020). Risk Management of COVID-19 by Universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 1-6.
- Watzlawick, P. (1988). *La realidad inventada*. Gedisa.
- Weiss, E. (2014). *El abandono escolar en la educación media superior*. Informe final. <https://bit.ly/3aLpnRI>
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- World Bank. 2020. COVID-19 : IMPACTO EN LA EDUCACIÓN Y RESPUESTA DE POLÍTICA PÚBLICA. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696> License: CC BY 3.0 IGO.”

Zablotsky, E. (2020). *Volver a la presencialidad en marzo 2021 es imprescindible. ¿Cómo hacerlo?* (No. 773). Universidad del CEMA.

Anexos

Entrevista a las docentes

- Edad:
- Género:
- Lugar de residencia:
- Materia que dicta:
- Cursos en los que dicta la materia:

¿Cree Ud. que la pandemia por Covid-19 afectó la educación y el sistema educativo? Si la respuesta es afirmativa: ¿De qué maneras considera Ud. que se vio afectada la educación y el sistema educativo?

¿De qué maneras se vio afectado o sufrió algún cambio el ejercicio de su rol debido a la pandemia?

¿Qué opinión le reviste la enseñanza mediatizada por el uso de la tecnología?

¿Venía utilizando anteriormente alguna modalidad de enseñanza virtual?

¿De qué manera podría describir la respuesta de los alumnos frente a esta propuesta de enseñanza?

¿Cuáles fueron las ventajas y los obstáculos que observó en Ud. y en los alumnos a la hora de llevar adelante la modalidad de enseñanza virtual?

¿Qué pudo hacer frente a los obstáculos o que consideraría que podría hacerse?

¿Cómo piensa Ud. la deserción escolar?

¿Con que palabras o imágenes la asocia?

¿De qué manera cree Ud. q la deserción escolar se vio afectada por la situación de pandemia?

¿Qué podría hacerse según Ud. para mitigar el abandono y la deserción?

¿Qué rol considera Ud. que los docentes tienen en relación a la deserción escolar de los alumnos?

¿Qué relación establece Ud. con el psicopedagogo de la institución en relación a los desafíos que plantea el trabajo con los alumnos en esta situación excepcional de pandemia?

Entrevista a la psicopedagoga

- Edad:
- Género:
- Lugar de residencia:

¿Cree Ud. que la pandemia por Covid-19 afectó la educación y el sistema educativo? Si la respuesta es afirmativa: ¿De qué maneras considera Ud. que se vio afectada la educación y el sistema educativo?

¿De qué maneras se vio afectado o sufrió algún cambio el ejercicio de su rol debido a la pandemia?

¿Qué opinión le reviste la enseñanza mediatizada por el uso de la tecnología?

¿Cuáles considera Ud. que fueron los cambios en el aprendizaje de los alumnos desde la utilización de la modalidad virtual de enseñanza?

¿Cómo piensa Ud. la deserción escolar?

¿Con qué palabras o imágenes la asocia?

¿De qué manera cree Ud. que la deserción escolar se vio afectada por la situación de pandemia?

¿Qué podría hacerse según Ud. para mitigar el abandono y la deserción?

¿Qué relación establece Ud. con los docentes de la institución en relación a los desafíos que plantea el trabajo con los alumnos en esta situación excepcional de pandemia?

Consentimiento informado

He sido invitado a participar en la investigación cuyo objetivo principal es analizar la deserción escolar en estudiantes de nivel medio en situación de pandemia en la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires y cuáles podrían ser los aportes y el rol del psicopedagogo frente a esta realidad. Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas al tema. He sido informado de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras para toda la comunidad educativa. Se me ha proporcionado el nombre del investigador que puede ser fácilmente contactado. La información en torno a la investigación se me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado. He sido informado que la información obtenida servirá para la realización de

una tesina de grado, en el marco de lo dispuesto por la facultad de Facultad de Psicología y Cs. Sociales, de la Universidad de Flores.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, consiento en participar voluntariamente en esta investigación y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación.

Firma, aclaración y fecha: