

INCLUSIÓN EDUCATIVA CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD Y PANDEMIA

EDUCATIONAL INCLUSION WITH YOUNG AND ADULT PEOPLE IN
VULNERABLE CONDITIONS AND PANDEMIC

Rocío Elizabeth Salgado Escobar, Gloria Elvira Hernández Flores

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Correspondencia: rocio.salgado@isceem.edu.mx

Resumen

El artículo aporta a la comprensión crítica de la inclusión educativa al abordar la vulnerabilidad como una condición social, histórica y cultural posible de transformación, antes que considerarla un atributo de poblaciones, territorios o modalidades educativas. Deriva de una investigación empírico-teórica realizada durante la pandemia de Covid-19. Desde una perspectiva teórica sociocultural y una metodología dialógica, se aproxima a políticas educativas que prolongan procesos de precarización y estigmatización a través de perfiles y opciones educativas que padecen importantes carencias de infraestructura y enfrentan descrédito social. A partir de las voces y experiencias de estudiantes en las modalidades de Telebachillerato Comunitario y Educación de Adultos del sur y norte del estado de México visibiliza la complejidad de la vulnerabilidad, así como diversas formas de inclusión educativa que, desde lo simbólico, territorial y subjetivo, fortalecen el ejercicio del derecho a la educación. A modo de resultados propone la resignificación y reconceptualización de la inclusión educativa y la vulnerabilidad mediante estrategias de investigación

fundamentadas en el diálogo horizontal con personas jóvenes y adultas en contextos rurales y urbanos marginales.

Palabras clave: vulnerabilidad, inclusión educativa, juventud, educación de adultos, pandemia

Abstract

The article contributes to the critical understanding of educational inclusion by addressing vulnerability as a social, historical, and cultural condition capable of transformation, rather than considering it an attribute of populations, territories, or educational modalities. It stems from an empirical-theoretical investigation carried out during the Covid-19 pandemic. From a socio-cultural theoretical perspective and a dialogical methodology, it examines educational policies that perpetuate processes of precarization and stigmatization through educational profiles and options that suffer from significant infrastructure deficiencies and face social discredit. Drawing from the voices and experiences of students in the Community Telebachillerato and Adult Education modalities in the southern and northern regions of the state of Mexico, it sheds light on the complexity of vulnerability, as well as various forms of educational inclusion that, from symbolic, territorial, and subjective perspectives, strengthen the exercise of the right to education. As a result, it proposes the resignification and reconceptualization of educational inclusion and vulnerability through research strategies grounded in horizontal dialogue with young and adult individuals in rural and marginalized urban contexts.

Keywords: vulnerability, educational inclusion, youth, adult education, pandemic

Introducción

El artículo surge de una investigación colegiada que parte del supuesto de que antes de abordar la conceptualización y prácticas de inclusión educativa es imprescindible discutir la noción de vulnerabilidad, ya que esta noción define y guía los perfiles poblacionales, así como las acciones de las políticas públicas, especialmente en la implementación de modalidades educativas. Además, reconoce la importancia de comprender las diversas interacciones de las personas que participan en esas modalidades. Plantea una revisión crítica de la inclusión educativa y la vulnerabilidad en los niveles teórico y cotidiano a partir de los procesos y resultados de la investigación cualitativa desarrollada en el bienio 2020-2022 con el Cuerpo Académico Educación y Poder.

Prácticas educativas con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad. Durante la pandemia de Covid-19, esta investigación se enfocó en reconocer cómo se configuraron las vulnerabilidades y las posibilidades de participación en interacciones educativas con infancias, juventudes y población adulta. Se analizaron prácticas y comunidades múltiples, así como los usos de poder, la producción escrita y los vínculos comunitarios, con el objetivo de promover escuelas equitativas y participativas (Hernández, Salgado, Benítez y Velasco, 2022).

Uno de los propósitos de la investigación fue aportar otras lecturas en torno a la vulnerabilidad desde estrategias metodológicas que favorecen la inclusión educativa a través del diálogo horizontal con personas jóvenes y adultas en espacios rurales y urbanos en modalidades educativas dirigidas a poblaciones desfavorecidas o que han visto conculcado su derecho a la educación por rebasar las edades normativas para acceder a la educación obligatoria, que en México contempla hasta el nivel medio superior; el cual

según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) actualmente presenta una absorción del 100% y una cobertura del 80.8% a nivel nacional, mientras que en el estado de México registra un 93.8% y 71.3% respectivamente. Si bien en la SEP existe registro histórico de una mejora en los indicadores educativos atribuidos en parte, a políticas de expansión de oportunidades educativas como son los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) o los Centros de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (CEPJAs), el artículo plantea la interrogante: ¿cómo durante la pandemia se configuró la inclusión educativa en estas modalidades?

El objetivo es identificar el significado y la orientación de la inclusión educativa en opciones donde alrededor del 80% de los planteles carece de espacios físicos adecuados o servicios básicos, tales como aulas, sanitarios, agua, bibliotecas, computadoras e internet (SEP, 2023). Son estos centros educativos los que atienden a poblaciones que enfrentan las mayores dificultades socioeconómicas y tienen menos créditos académicos: residentes de zonas rurales remotas, personas mayores de 15 años sin educación básica y miembros de hogares pobres. Estas personas representan la vulnerabilidad en términos de una acumulación de desventajas en su situación social y educativa

En lo que respecta al TBC, se trata de una modalidad que se implementó hace aproximadamente una década con el propósito de garantizar la obligatoriedad educativa en poblaciones alejadas que no contaban con este servicio educativo en sus localidades o que por alguna razón tuvieron que interrumpir su trayectoria educativa. Estos centros operan en horarios no convencionales, utilizando la infraestructura de escuelas telesecundarias o adaptando espacios facilitados por las propias comunidades.

Por su parte, los CEPJAs se enfocan en atender a la población mayor de 15 años que ha sido excluida del derecho a la educación durante las edades normalmente establecidas para ello. Actualmente, el Instituto Nacional Para la Educación de los Adultos (INEA, 2022) estima que alrededor de 13 millones de personas en México se encuentran en esta situación, de las cuales 3,242,577 están en condición de rezago educativo, es decir, no han concluido la educación secundaria. En términos absolutos, el estado de México ocupa el primer lugar en este indicador, mientras que en términos relativos se ubica en el puesto número 23.

Es importante señalar que, tanto antes y después de la pandemia, la dificultad para acceder a la educación, así como la salida temporal o definitiva de la escuela, especialmente en el nivel de bachillerato y entre la población adulta, se atribuye principalmente a la falta de recursos económicos, a la necesidad de trabajar o lo asequible de los planteles (SEP, 2019, INEGI, 2021). Sin embargo, es fundamental considerar que la vulnerabilidad no se limita únicamente al riesgo de quedar excluido de un plantel escolar, sino que persiste incluso dentro cuando no existen condiciones materiales, humanas o pedagógicas suficientes y dignas para llevar a cabo los procesos educativos. Por lo tanto, la relación entre inclusión educativa y vulnerabilidad se configura como un proceso complejo, no simplemente como un resultado directo de factores económicos.

En el contexto de pandemia investigaciones previas, en el caso de Telebachilleratos Comunitarios evidenciaron importantes brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares (Guzmán, 2021); así también en el campo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se mostró la agudización de las condiciones estructurales y coyunturales (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021) reiterando el llamado a favorecer

políticas que posibiliten el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas, en favor de un nuevo paradigma que sustente políticas y acciones en el marco del reconocimiento del derecho a la educación como un derecho vital y habilitante (Hernández, 2020a) para el ejercicio de otros derechos, destacando su papel transversal en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En esa dirección, inicialmente presentamos referentes teóricos y metodológicos desde lo local y concreto, cuyo análisis se inscribe en un contexto histórico más amplio signado por la pandemia. Con una metodología dialógica y principios horizontales, convoca voces y experiencias de estudiantes de los TBC y CEPJAs leídos a la luz de una perspectiva sociocultural de las edades, de derechos y de la pedagogía crítica.

Los resultados permiten sostener que no sólo existen personas en condición de vulnerabilidad, sino que ésta trastoca las modalidades educativas a partir de las políticas públicas y de las interacciones que se producen en su interior. Así, visibiliza la multidimensionalidad de la vulnerabilidad y también vislumbra mecanismos de inclusión, desde donde la población escolar tiene la capacidad de construir formas de participación que dinamizan conceptos, prácticas, esperanzas individuales y comunitarias acerca de las posibilidades y horizontes que aún ofrece la educación.

Cerramos con algunas reflexiones que, si bien se plantean como conclusivas, pretenden mantener el debate abierto en torno a la compleja e intrínseca relación política, subjetiva y cotidiana entre inclusión educativa y vulnerabilidad.

Estudiar con personas jóvenes y adultas: la perspectiva teórico metodológica

El estudio del vínculo entre inclusión y vulnerabilidad demandó el acercamiento, apropiación y uso de perspectivas teórico-metodológicas que contribuyeron a la complejidad de su comprensión y empeño para incidir en su transformación, lo que a su vez convocó otro elemento transversal que fue la participación de los sujetos educativos, la cual resultó fundante de los procesos de inclusión e investigación educativa. En primer lugar, con esta postura fue posible comprender que la elección de perspectivas teórico metodológicas contiene dos elementos: el reconocimiento crítico de la trayectoria epistemológica construida por el cuerpo académico, por lo que no se trata de un proceso a priori, lineal e inamovible, sino de una construcción que se constituye por continuidades, rupturas y herramientas emergentes en el acercamiento al campo y con base en la lectura y en los desafíos del contexto actual, que en este caso fueron los ciclos pandémicos (Hernández, Letelier y Mendoza, 2021).

En segundo lugar, se reconoció que la perspectiva teórico-metodológica implica no sólo una inscripción paradigmática y teórica, sino también un posicionamiento desde el cual se construyen dimensiones como el lugar de enunciación de las investigadoras y las personas participantes en la investigación, así también las posturas frente a los problemas estudiados y los horizontes de sentido a partir de los cuales se construye el conocimiento (Hernández, 2020a).

Con relación a la teoría, se comprende en cuanto configuración (De la Garza, 2004), lo que implica descartarla como ley prescriptiva y avanzar en su conceptualización cual representación abierta e histórica, si bien producida desde los parámetros de científicidad que operan en un tiempo

determinado. Así, la perspectiva de derechos y el enfoque sociocultural de las edades, se articulan para construir la mirada teórica a través de categorías centrales como juventud, persona adulta, escuela y agencialidad las cuales configuraron elementos clave que habilitaron la construcción del problema de estudio y su abordaje, es decir, los procesos de la condición de vulnerabilidad y la participación como elementos que configuran la condición de inclusión de la población participante en la investigación.

El artículo identifica como transversales analíticos en primer lugar, las condiciones de precariedad de las modalidades y las poblaciones en las territorialidades geográficas, escolares o virtuales que dieron contenido al problema de estudio. En segundo lugar, la agencialidad de las comunidades escolares, que implicó mirar en los acercamientos, diálogos y grupos focales saberes, estrategias y recursos de participación. En tercer lugar, mirar críticamente la inclusión educativa a partir de la propia condición de vulnerabilidad, así como la emergencia de su propia reconceptualización y resignificación, es decir, las posibilidades de su transformación al considerarla no como un atributo, sino como una condición histórica, social, cultural y educativa que es posible transformar.

El diálogo con las poblaciones y acercamiento a las territorialidades escolares de estudio permiten sostener la multidimensionalidad de la vulnerabilidad, la cual se manifestó a través de diversas formas fácticas, simbólicas y subjetivas. Estas formas de vulnerabilidad afectan el derecho a la educación, especialmente en modalidades educativas como los CEPJAs y TBC, que carecen de infraestructura adecuada y sufren de descrédito tanto social y académico (Salgado, 2021), condición en la que también se reconoce la agencialidad y la participación para configurar contingentes modos de accesibilidad educativa a partir de agencias individuales y

colectivas fundadas en redes solidarias e intergeneracionales que avivan a estas escuelas como significativos espacios de encuentro (Berlanga, 2020). La noción de vulnerabilidad como “zona” difusa entre la exclusión e inclusión propuesta por Castel (2004) permitió identificar procesos de inclusión educativa sostenidos en la precariedad social y escolar de las poblaciones, así como en agencias, expectativas y direccionalidades que bajo la perspectiva de derechos visibiliza modos en que las políticas garantizan el derecho a la educación y posiciona a los sujetos como titulares de los mismos antes que como beneficiarios definidos solo por su necesidad.

En ese tenor, investigar con las poblaciones en centros educativos como los TBC y CEPJAs, conllevó reconocerlos como territorios para la realización plena del derecho a la educación, donde la construcción material y simbólica de la escuela, en gran parte se funda en las agencias individuales, comunitarias y de docentes, quienes hombro con hombro, en ocasiones logran construir una escuela propia o readaptan espacios de la comunidad (delegaciones, comedores comunitarios o clínicas en desuso) a los que habitan cuerpos, saberes, culturas, sentires y políticas locales que desbordan una mera concepción administrativa de la escuela al visibilizar su condición simbólicamente fronteriza que, según Duschatztky “cuestiona las pretensiones homogenizadoras de las instituciones educativas y habilita la búsqueda de los deslizamientos de sentido” (1999, p. 15).

El análisis pone énfasis en que la vulnerabilidad educativa es producida por las condiciones de pobreza social y económica que limita el ejercicio pleno del derecho a la educación, pero no es determinista, pues las voces y experiencias de las y los participantes dan cuenta de modos contingentes de accesibilidad a la educación escolarizada de personas jóvenes y adultas,

dando contenido y sentidos impredecibles convocados por la escuela. En este tenor, la noción de experiencia educativa convocó a una permanente práctica reflexiva en la cual, “el agente que actúa se revela en sus juicios, deliberaciones y elecciones” (Bárcena, 2005, p.16) desde acontecimientos que adquieren significado al amparo de estructuras, normas e interacciones diversas. Teóricamente el enfoque sociocultural del ciclo vital permitió comprender a la juventud y a la adultez como edades y construcciones socioculturales (Pérez Islas, 2010; Yuni y Urbano 2016) cuya definición depende de los contextos en que son nombrados; aunque se reconoce la condición etaria, ésta no es el único polo de representación de estas etapas de la vida. En ese sentido, las edades sociales resultan una condición que se materializa y encarna a partir de las biografías, geografías, códigos simbólicos, trayectorias y modalidades escolares por las que transitan y por supuesto, de los derechos que ejercen.

La producción de teorizaciones situadas en diálogo con los sujetos que participaron en la investigación pone en cuestión las maneras homogéneas y estigmatizadas en que las políticas educativas a través de categorías normativas (Reguillo, 2014) definen perfiles poblacionales y opciones educativas que por lo regular operan con importantes carencias de infraestructura y descréditos que también vulneran subjetivamente a personas y grupos históricamente desfavorecidos.

De esta manera, la aproximación a los TBC y CEPJAs antes que quedar constreñidos por definiciones teóricas, se articularon con los sentidos que los sujetos imprimen en contextos y expectativas particulares, los que definen las limitaciones y posibilidades para construir escuela.

Metodología y participantes

La metodología fue cualitativa basada en el diálogo que permitió una reflexión crítica en torno a las formas de vinculación epistemológica entre sujetos investigados y las investigadoras bajo el horizonte de una perspectiva horizontal (Corona y Kaltmeier, 2012) y participativa que permite renovar las miradas en cuanto a la relación bidireccional de conocimiento que se establece entre ambos sujetos mediados por intereses y experiencias distintos, pero que tienen en común la actitud de compartir saberes y aportar en sentidos también diversos. La interacción virtual y presencial se basó en el diálogo con un sentido freiriano (1976, 1979), es decir como encuentro dialéctico que otorga contenidos, saberes y representaciones a la realidad educativa en contextos particulares; por ende, los otros y las otras no son más informantes, sino sujetos partícipes de un proyecto, tal vez ajeno, pero del cual se produce el encuentro y la expectativa de aportar para la transformación de las prácticas.

Por ello las técnicas más que solo herramientas para documentar las preguntas constituyeron tecnologías (Hernández, 2020b), es decir medios que producen el encuentro y que, en todo caso, documentan más allá de lo inicialmente planeado; por lo que fue necesario estar abierto al diálogo, a lo no pensado inicialmente y por supuesto a lo contingente. De esta manera, las tecnologías, refieren a la lógica con que se diseña, usa y existe una apropiación de las técnicas junto con otras y otros sujetos participantes, abriendo a representaciones diversas de la realidad que tienen los sujetos; son dialógicas en la medida que se direccionan hacia la construcción colectiva de aportes para la mejora de los procesos educativos y con ello del derecho a la educación.

Bajo esta lógica, se realizaron tres conversatorios virtuales y cuatro grupos focales, además de entrevistas dialógicas con estudiantes principalmente, así como docentes y directivos. Estas tecnologías fueron desarrolladas desde contextos rurales y urbano marginales para el estudio de espacios que han sido vulnerados y cuya historia y estructura hablan de la jerarquización de modalidades en las políticas educativas. En el caso de los conversatorios, la participación del estudiantado se convocó vía la supervisión escolar y se desarrollaron a través de la herramienta digital de videoconferencias Google Meet que durante la pandemia utilizaron algunas escuelas de la región sur del estado de México. Los conversatorios se desarrollaron durante el turno vespertino del 28 al 30 junio de 2021 luego de que se anunciara el regreso progresivo a clases. Inicialmente el propósito fue la recuperación y continuidad educativa con jóvenes que tuvieron escasa comunicación y conexión intermitente, falta de motivación y apropiación de los aprendizajes curriculares o bien, estaban en riesgo de reprobación y abandono escolar previo al cierre del ciclo escolar 2020-2021, como se sugirió a autoridades estatales y escolares el Boletín SEP No. 105 (SEP, 2021).

A través de la red fue posible conversar con 19 estudiantes, 15 mujeres y cuatro varones, que cursaban sexto y cuarto semestre en distintos planteles de la periferia urbana y localidades rurales. Su edad osciló entre los 16 y 18 años. El diálogo fue orientado por tres preguntas generadoras:

¿Qué nos pasó el día que la escuela reabrió sus puertas?

¿Dónde ha estado la escuela?

¿Reinventamos la escuela?

Cuestionamientos que aún con presencias azarosas, permitieron dialogar en torno al sentido simbólico y subjetivo de la escuela para las juventudes en distintos momentos de la pandemia. Las líneas analíticas se establecieron a partir de las voces y experiencias del estudiantado destacando las emociones y contrariedades durante el regreso progresivo a la escuela; los cambios en los procesos de socialización e interacción; los intercambios generacionales y culturales; las transiciones familia-escuela; el alojamiento de lo escolar en el teléfono celular y Classroom, así como en otras territorialidades emergentes de la escuela y la configuración de otra semántica escolar, en la que el estudiantado destacó el conocimiento autodidacta y el desarrollo de nuevas habilidades y formas de aprender; aunque enfatizó también el indispensable acompañamiento de pares y profesores, así como una amplia demanda de comunicación con estos últimos.

Con respecto a la metodología en los CEPJAs ésta se basó en seis entrevistas colectivas, dos grupos focales con docentes y dos con estudiantes. Las entrevistas colectivas se llevaron a cabo en los municipios de Tlalnepantla, donde se dialogó con 4 directivas, y en Naucalpan con una 1 directiva y 1 directivo, cuya edad fue entre 24 y 40 años. Las preguntas generadoras fueron:

¿Cómo gestiona los CEPJAs?

¿Cuáles son las principales problemáticas que usted enfrenta en el CEPJA?

¿Considera que tiene la formación para el desarrollo de su labor?

¿Qué es para usted la educación con jóvenes y adultos?

¿Qué plantea para mejorar los CEPJAs?

Los grupos focales con docentes tuvieron lugar en el municipio de Tlalnepantla. En el primer grupo participaron: 6 docentes mujeres de entre 20 y 30 años. En el segundo 12 docentes mujeres de entre 20 y 50 años. En el primer grupo focal las preguntas generadoras giraron en torno a la práctica docente, los modelos educativos que desarrolla, la interacción del vínculo pedagógico. No obstante, en el momento del desarrollo de esta actividad, enfrentaban una problemática que modificó el contenido del encuentro de tal manera que se centró en la evaluación y se diálogo en torno a ella de tal manera que se llegó a la construcción colectiva de un concepto y sus indicadores para atender la necesidad que enfrentaban en ese momento.

Los grupos focales con estudiantes se desarrollaron en Naucalpan. En el primero participaron 15 estudiantes cuyas edades fluctúan entre 16 y 64 años: mayoritarios entre 15 y 20 y una mujer de 64. En el segundo grupo focal se contó con la participación de 10 estudiantes entre 15 y 20 años, 5 hombres y 5 mujeres.

Las preguntas generadoras fueron:

¿Cuáles son las razones por las que estudian en ese CEPJA?

¿Cómo han sido sus trayectorias escolares?

¿Qué les gusta de sus estancias en ese CEPJA?

¿Qué esperan a sus estancias y egreso del CEPJA?

¿Qué proponen para mejorar el CEPJA?

La sistematización del corpus empírico permitió construir líneas analíticas que visibilizaron direccionalidades contingentes de ser estudiante a partir de la configuración de encuentros, desencuentros y significaciones de sus estancias en el TBC y CEPJAs, admitiendo que las modalidades educativas se configuran no solo por política educativa, sino también por

las experiencias de estudiantes, las interacciones sus pares, profesores y comunidades, dinamizando sus expectativas, visión y decisiones ante los problemas que enfrentan en lo cotidiano.

Sus voces y testimonios hilvanaron relatos de experiencia educativa durante el confinamiento escolar a partir de sus impresiones ante el cierre temporal de las escuelas, la implementación de la modalidad de escuela remota y la posibilidad de volver por tiempo breve a las aulas y transformar las dinámicas, relaciones y semántica escolar. Los hilos articularon dimensiones estructurales, subjetivas y acciones, en territorialidades y temporalidades diversas que hacen a la experiencia educativa juvenil una configuración circunstancial y dinámica en la que se destacan: la autonomía, cuidado y solidaridad, así como límites y direccionalidades contingentes de la escuela.

Resultados y discusión

Los resultados ponen en relieve las experiencias educativas de personas jóvenes y adultas en contextos de vulnerabilidad, la cual fue acentuada o diversificada por la pandemia. Asimismo, revelan reconfiguraciones en el ámbito escolar que, gracias a la participación activa de los sujetos educativos han contribuido con la inclusión educativa.

Inicialmente el trabajo recuperó la perspectiva sociológica en torno a la vulnerabilidad propuesta por Castel (2004) para problematizar la vulnerabilidad en la condición educativa de personas jóvenes y adultas. Los contextos rurales y urbanos marginales de estudio visibilizaron un entramado de desventajas y ejercicio parcial de su derecho a la educación ante la precarización de itinerarios escolares, modalidades y espacios educativos e incluso, del vínculo pedagógico. La pandemia y desigualdades crecientes

pusieron al descubierto la multidimensionalidad de la vulnerabilidad: económica, digital, generacional, de género, cognitiva, emocional, laboral, en lo local y regional que hoy demanda una mirada articulada para situar tanto la condición de vulnerabilidad y de inclusión educativa. Las voces y experiencias del estudiantado en los TBC y CEPJAs permiten sostener la insuficiencia de reconocer que existen personas en vulnerabilidad, se hace necesario visibilizar su entramado histórico y cultural, pues como ha señalado Castel "Nadie nace excluido, se hace" (2004, p.57), lo que demanda la revisión de los itinerarios sociales de las personas jóvenes y adultas que se escolarizan en estas opciones educativas más allá de las prescripciones y clasificaciones de la política educativa, proponiendo un desplazamiento epistémico para no naturalizar o atribuir la vulnerabilidad a los sujetos, sino visibilizar los procesos objetivos, como propone Castel, y los subjetivos, como revela la investigación.

La vulnerabilidad es una condición latente entre la exclusión-inclusión (Castel, 2004) que llega a reforzarse mediante acciones de carácter asistencialista y remedial produciendo clasificaciones sociales y estigmas que llegan a subjetivarse por las personas. En los conversatorios algunos jóvenes estudiantes del TBC expresaron: "a nosotros esta es la escuela que nos queda", que de manera tácita, atribuye la vulnerabilidad en los propios sujetos educativos e invisibiliza las condiciones sociales que provocan las diferencias y las dificultades para alcanzar el ejercicio pleno de sus derechos sociales.

De ahí la relevancia de poner a discusión categorías con que aún operan políticas educativas dirigidas, en este caso, a favorecer la inclusión educativa de las denominadas poblaciones rurales dispersas, marginadas o población trabajadora mayor de 20 años; tipificaciones establecidas por el origen o condición social o etaria, las cuales definen arbitrariamente

perfiles y las modalidades educativas para dichas poblaciones manteniendo la conjunción entre la edad biológica y la edad social que, apuntó Bourdieu (1990) han sido “una forma de imponer límites y de producir un orden para que cada quien ocupe su lugar” (p.164).

La investigación reveló que la creación de estas categorías está vinculada a representaciones históricas mediadas por el ejercicio del poder. No obstante, estas categorías no son prescriptivas ni operan como determinantes en la configuración de la experiencia educativa de personas jóvenes y adultas. En sus testimonios, destacaron que dicha experiencia abarca tanto la dimensión estructural como la subjetiva, así como la agencia individual y colectiva. Según Bárcena (2005) la experiencia articula múltiples dimensiones del existir, de acontecimientos que nos pasan en coordinadas espacio-temporales situadas, en cuerpos sexuados y edadizados que imprimen diversos modos de mirar, habitar y enunciarlos en el mundo y, particularmente desde espacios escolarizados, asumiendo que la vulnerabilidad implica también la capacidad de cambio de las estructuras, ya que se trata de una condición social, no de un atributo personal.

En ese sentido, las personas jóvenes y adultas testimoniaron no sólo lo que pasó cuando la escuela cerró sus puertas a causa de la pandemia, sino también cómo vivieron, sintieron y direccionaron sus acciones, relaciones, responsabilidades para dar lugar a maneras contingentes y emergentes de hacer escuela. Esto en una relación de ida-vuelta entre el pasado, presente y futuro que hacen de la experiencia educativa una configuración intersubjetiva que ahora nos pone frente al reto de potenciarla o socavarla desde la escuela y las políticas educativas. En la tarea de potenciarlas resulta indispensable una perspectiva de derechos y juventudes (IMJUVE 2020) en la formulación de políticas públicas, las instituciones educativas

y la sociabilidad en los espacios escolarizados. Dichas perspectivas consideran el curso de vida de las personas admitiendo recorridos abiertos, acontecimientos y territorialidades que hacen a los itinerarios sociales y educativos diversos y diferenciados en una demanda de inclusividad de realidades que fisura la tentativa de un relato universal, homogéneo y asexuado de ser una persona joven o adulta estudiante; condición en la que resulta fundante el reconocimiento de la agencia, las interacciones y las corresponsabilidades intergeneracionales en nuestra sociedad.

En las poblaciones que participaron en el estudio, si bien, la principal causa de la vulnerabilidad continúa asociada al nivel socioeconómico; las experiencias y testimonios de personas jóvenes y adultas dieron cuenta de otros elementos que resultan relevantes en su entramado como puede ser la condición de informalidad laboral, las responsabilidades en casa, los cuidados, la maternidad/paternidad temprana o los contextos de violencia en donde se habita. Una estudiante del TBC de sexto semestre compartió en un conversatorio: A mí se me hizo muy difícil, porque me independicé, yo trabajaba de mesera... *Tenía que comer, entonces antes están las necesidades de la persona, mis papás ya no me apoyaban, me decían ya no vas a estudiar.*

Durante la pandemia, en particular, las jóvenes estudiantes del TBC se vieron obligadas a asumir responsabilidades adicionales en sus hogares, como cuidar de sus hermanos e incluso buscar alimentos. Según un informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), “cerca de 2.3 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se encontraban en situación de vulnerabilidad debido a la falta de condiciones básicas para su bienestar durante la pandemia” (Mejoredu, 2021, p. 8). Además, estas jóvenes enfrentaron vulnerabilidad emocional

debido al confinamiento, la pérdida de seres queridos, la violencia doméstica y la falta de comunicación efectiva. Si bien, previo a la emergencia sanitaria se habían registrado mejoras en las trayectorias e indicadores educativos debido a la implementación de distintas políticas de expansión de oportunidades para las poblaciones más desfavorecidas, la suspensión de clases presenciales a causa del Covid-19 tuvo un efecto mayor en los sectores con menos conectividad, lo que según estudiantes y profesores trajo como consecuencia una pérdida generalizada de aprendizajes u olvidarse de la escuela, porque dijeron las y los estudiantes había que trabajar para atender lo prioritario, costear su sustento y la salud de sus familiares.

Así también, para seguir la escuela, decían algunos entre paréntesis, resultó indispensable el teléfono celular o internet, para en el mejor de los casos, mantener una conexión intermitente. Datos nacionales evidenciaron que durante la contingencia sanitaria por Covid-19 el 91.4% de estudiantes de media superior quedó excluido de las actividades educativas por la falta de acceso a internet, 81.3% de dispositivos tecnológicos 78.8% y de recursos económicos (Mejoredu, 2020). Particularmente en los contextos de estudio, la inclusión educativa está estrechamente vinculada con desiguales condiciones familiares y económicas, así como el acceso a los recursos tecnológicos y la conectividad que refuerzan la vulnerabilidad.

Informes internacionales, como el emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022), señalaron que la pandemia desencadenó la mayor crisis educativa en el último siglo. Esto se tradujo en un estancamiento y retroceso educativo,

evidenciado en la vida cotidiana como un colapso o desestabilización del orden escolar establecido. Sin embargo, la investigación también reveló una transformación imperativa en la concepción de la escuela, donde las personas jóvenes y adultas visibilizaron que la inclusión educativa va más allá de simplemente estar dentro de un aula o tener acceso a internet. Requiere una mayor participación en la definición de dinámicas, relaciones pedagógicas, contenidos y normativas que afectan la vida escolar y social. Los resultados permiten sostener que la vulnerabilidad implica la capacidad de cambio de las estructuras, las cuales se reconfiguran en las territorialidades, las interacciones cotidianas, las agencias y los códigos simbólicos de los sujetos. Así, la participación se erige como un elemento fundamental en los contextos escolares.

Al respecto, las voces de las y los participantes revelaron que, a pesar de las diversas condiciones y dinámicas familiares, laborales y de conectividad, los intereses, habilidades y disposición de la población estudiantil generaron cambios significativos en la escuela. Por ejemplo, esto permitió que tanto estudiantes como profesores desarrollaran nuevas habilidades digitales y capacidades para la investigación, el aprendizaje y la gestión del tiempo. Al respecto, un estudiante de sexto semestre expresó: Muchas cosas que realmente me interesan las quise aprender por mí mismo, lo que abre camino a nuevos enfoques educativos.

Otra dimensión de análisis de resultados fue el de los vínculos pedagógicos que se construyen en condiciones de precariedad, los cuales permitieron ver la heurística docente en la reconstrucción del vínculo. De esta manera la búsqueda de opciones para hacer posible el acto educativo y su continuidad en tiempos de pandemia también hizo notar el manejo de los recursos comunitarios y afectivos con las personas para seguir adelante, de tal modo

que compromiso e identidad comunitaria fueron elementos clave que permitieron sostener dicho vínculo. Algunas experiencias en este sentido fue el uso de modos de comunicación entre estudiantes y docentes a partir de formas tradicionales de la comunidad, como el megáfono comunitario y el uso de lugares estratégicos en los cuales hacer un punto de coincidencia asincrónico en la pandemia: tiendas, iglesias, delegaciones, que ya se usaba o se retomó para comunicar y realizar tareas, evaluaciones u otras actividades para el trabajo educativo. Adicionalmente, también se observó la creación de alterativas locales para el desarrollo del trabajo en clase por parte de los docentes tal es el caso de las bitácoras que documentan los procesos educativos en la precarización y la diferencia.

Los resultados mantienen en el debate la inclusión educativa de personas jóvenes y adultas en los TBC y CEPJAs quienes históricamente viven una serie de desventajas en su condición educativa fáctica, las cuales generalmente son asumidas y resueltas por los sujetos en y con su comunidad; sosteniendo el valor simbólico de la escuela (Dustchatzky, 1999) en condiciones socio-técnicas dislocadas con la pandemia (Dussel, 2020) entre experiencias signadas por la vulnerabilidad así como agencias individuales y colectivas locales que desbordaron categorizaciones y modalidades educativas al tiempo que dieron lugar a contingentes maneras de inclusión educativa y continuidad a la escuela, lo que también avizoró límites y agotamientos de su modo actual para el encuentro intergeneracional y la construcción de lo común.

Conclusiones

Los resultados de investigación se presentan a la luz de la teoría y la participación de personas que estudian en las modalidades de Telebachillerato Comunitario y Centros de Educación para Personas

Jóvenes y Adultas, quienes a partir de sus interacciones, códigos simbólicos y recursos diversos configuran modos de agencialidad para el ejercicio de su derecho a la educación, lo que permite colocar una mirada crítica a la noción de vulnerabilidad para discutirla como condición histórica, cultural y educativa, proponiendo su desnaturalización en las categorizaciones y acciones de las políticas públicas y en la cotidianidad de las interacciones y prácticas educativas.

A través de las lecturas teóricas y las experiencias concretas de las personas participantes en la investigación, subrayamos que la vulnerabilidad, en cuanto condición social determinada por el poder (Castel, 2004) es posible de transformación, dado que el poder puede ser opresivo o posibilitador. La investigación desarrollada permite sostener que, a través de las políticas educativas se han logrado avances relevantes en la incorporación de poblaciones rurales y urbano marginales antes excluidas de la escolaridad (UNESCO, UNICEF y Cepal, 2022; 2020; Mejoredu, 2020, 2021); no obstante, el trabajo mantiene abierto el debate en torno a procesos de inclusión-exclusión en modalidades vulneradas material y simbólicamente. En lo metodológico, el trabajo ofrece estrategias de investigación para reconceptualizar y transformar la noción de la vulnerabilidad a través de investigaciones con sujetos y no sólo acerca de los sujetos, lo que posibilita acercarse a otras narrativas de la inclusión que cuestionan a la vulnerabilidad como atributo de poblaciones, territorios y modalidades para visibilizar tanto demandas y propuestas para políticas públicas que aseguren el derecho a la educación, en términos de infraestructura e interacciones educativas cotidianas.

Las experiencias y testimonios de personas jóvenes y adultas visibilizan el carácter contingente de la agencialidad a través de participaciones

diversas en el orden de los territorios, lo simbólico y lo subjetivo que entrecruzan la perspectiva de futuro, las corresponsabilidades y cuidados intergeneracionales, particularmente en el contexto de pandemia; además de la necesidad de comprensión de la realidad en que nos ha tocado vivir y de seguir construyendo utopía.

La relevancia del estudio en el momento actual reside en la visibilización de las maneras diferenciadas y emergentes en que poblaciones y modalidades educativas material, simbólica y subjetivamente vulneradas dieron continuidad a la escuela durante la pandemia con recursos a mano y corresponsabilidades intergeneracionales de carácter local, mostrando límites de la institución escuela conocida antes de la crisis sanitaria. Da cuenta de la capacidad de acción de las comunidades educativas ante un fenómeno perturbador que alteró la forma y semántica escolar, al tiempo que dinamizó la participación y demandas para el ejercicio pleno del derecho a la educación a lo largo de la vida.

Concluye que la vulnerabilidad en cuanto condición, adquiere contenidos siempre contingentes que los sujetos educativos le otorgan en la configuración de direccionalidades abiertas, en donde la participación y agencia constituyen un elemento fundante para la inclusión educativa y la construcción de renovados horizontes a las estancias escolares y la experiencia educativa.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Paidós.
- Berlanga, B. (2020). Contra el apagón pedagógico/ Entrevistado por Klastos. <https://www.ladobe.com.mx/2020/09/contra-el-apagon-pedagogico-entrevista-con-benjamin-berlanga/>
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, Sociología y cultura (pp. 163-173). CNCA-Grijalbo.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), La exclusión: bordeando sus fronteras (pp. 55-86). Gedisa.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (Coords.). (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa.
- De La Garza, E. (2004) La Epistemología Crítica y el Concepto de Configuración. Alternativas a la estructura y función estándar de la teoría. <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Praxis educativa, 15. 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Dustchatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós.
- Freire, P. (1976). Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire (1979). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.
- Guzmán, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. Revista Iberoamericana de Educación, 86 (1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>

- Hernández, G. (2020a). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (10), 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-4.-Gloria-Hernández-México.pdf>
- Hernández, G. (2020b). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *Revista CoPaLa*, 10 (5), 1-18. <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/7>
- Hernández, G., Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en américa latina y el caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico. CLADE y DVV Internacional. https://redclade.org/wpcontent/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf
- Hernández, G. Salgado, R., Benítez, J y Velasco, M. (2022). Vulnerabilidades educativas y participación de infancias y juventudes en el contexto escolar. Informe de investigación. ISCEEM.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Resultados de la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED)2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (2022). Estimación de la población de 15 años y más en rezago educativo. INEA. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/702498/estim_rez_edu_2020_ent.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/resumen-ejecutivo-ems.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Experiencias internacionales de apoyo a la educación durante la emergencia sanitaria por covid-19. Balance y aportaciones para México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eiadescovid19-informe.pdf>

- Pérez Islas, J. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En R. Reguillo (Coord.) Los jóvenes en México (pp. 52-89). FCE-CNCA.
- Reguillo, R. (2014). Repensar la participación juvenil. Nuevas formas, nuevos retos. Conferencia Magistral. https://www.youtube.com/watch?v=zWb__SxIdyE
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Encuesta del Perfil de Alumnos de Educación Media Superior. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf.SEP.
- Salgado, R. (2021). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (2), 1-30. <https://www.redalyc.org/journal/447/44767330005/44767330005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Yuni. J. y Urbano, C. (2016). Envejecer aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo. Magro Ediciones. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/163109>

Envío a dictamen: 27 agosto 2024

Reenvío: 19 septiembre 2024

Aceptado: 16 octubre 2024

Rocío Elizabeth Salgado Escobar. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, donde es docente investigadora en la División Académica Tejupilco, adscrita al campo de Educación, Sociedad y Cultura. Su línea de investigación son las juventudes, escuelas y comunidades en vulnerabilidad. Ha impartido cursos de maestría y doctorado y dirigido tesis. Es autora de artículos, capítulos de libro y ponencias en eventos nacionales e internacionales. Cuenta con Perfil Prodep desde 2012. Correo electrónico: rocio.salgado@isceem.edu.mx ORCID 0000-0003-3954-8164

Gloria Elvira Hernández Flores. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec. Profesora de la FES Acatlán/UNAM. Ha impartido conferencias en eventos nacionales e internacionales en universidades e instancias de gobierno. Ha dado cursos de licenciatura, maestría y doctorado en diversas universidades y dirigida tesis. Sus líneas de investigación son la educación con personas jóvenes y adultas; las políticas educativas y la escuela, y cultura escrita. Es autora de diversos libros, capítulos y artículos en varios países. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: gloria.hernandez@isceem.edu.mx ORCID 0000-0003-1840-4081