



## A TRAVÉS DEL DIBUJO. MIRADAS SOBRE LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN LA PANDEMIA

(Through drawing. Views on school activity in the pandemic)

**Soledad Hernández Solís** 

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

**Germán Alejandro García Lara** 

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

**Irma Hernández Solís** 

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

**Xóchitl N. Aguilar Zebadúa** 

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

### Resumen

El estudio examina la actividad escolar ante la emergencia sanitaria por COVID-19 en alumnos de nivel primaria de escuelas urbanas y rurales de Chiapas, México. La investigación es de tipo cualitativa, llevada a cabo a partir de dibujos y escritos elaborados por los alumnos, lo que se complementa con entrevistas. El análisis posibilitó la configuración de tres bloques temáticos: *Antes y después. De experiencias cotidianas a deseos atrapados por el confinamiento*, que profundiza en la vivencia escolar, previa y posterior al inicio de la pandemia; *Virtualidad y presencialidad escolar y social*, que indaga en la representación de las clases a partir del uso de dispositivos tecnológicos y las asesorías; y, *La esperanza en el otro mediante el juego y la convivencia*, presenta el sentido que mantiene la espera de las clases presenciales. Se presentan diferencias entre los alumnos de zonas urbanas, en que se hacen más evidentes los cambios en la actividad escolar y cotidiana a partir de la pandemia, la falta de convivencia y sentimientos de afectación, mientras que, en aquellos de zonas rurales o indígenas, la vida diaria no ha cambiado en gran medida, a excepción de las clases presenciales.

**Palabra clave:** Infancia; COVID-19; actividad escolar; dibujo.

### Abstract

The study examines school activity in the face of the COVID-19 health emergency in primary school students in urban and rural schools from Chiapas, Mexico. The research is qualitative, carried out from drawings and writings prepared by the students, which is complemented by interviews. The analysis enabled the configuration of three thematic blocks: *Before and after. From everyday experiences to desires trapped by confinement*,

that deepens school experience, before and after the beginning of the pandemic; *Virtuality and school and social presence*, to investigate the representation of classes based on the use of technological devices and consultancies; and, *Hope in the other through play and coexistence*, presents the sense that maintains the wait for face-to-face classes. There are differences among students in urban areas, in which changes in school and daily activity are more evident since the pandemic, the lack of coexistence and feelings of affectation, while in those of rural or indigenous areas, daily life has not changed much, except for the face-to-face classes.

**Keywords:** Childhood; COVID-19; school activity; drawing.

## 1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 y su propagación en nuestro país, generó diversas medidas para la población, entre ellas la de confinamiento. A partir de marzo de 2020, uno de los ordenamientos implementados por el Gobierno de México, fue el cierre de escuelas, con lo que millones de alumnos continuaron su proceso de escolarización de forma multimodal, en función de la infraestructura y recursos de las escuelas, los docentes y los padres de familia.

La Secretaría de Educación Pública (2020), dispuso la continuidad de las actividades escolares desde los hogares de los alumnos, con el apoyo de los padres de familia o tutores a través de sistemas de telecomunicación y radiodifusión. Algunas escuelas cuentan con adecuada infraestructura digital y sus docentes poseen habilidades en el manejo de tecnología para las clases virtuales; sin embargo, ello no es así para la gran mayoría de los centros escolares y maestros, donde no se utilizan las plataformas digitales, debido a que en las comunidades en que se ubican los planteles no se cuenta con servicio de Internet, la precaria economía de las familias no les permite solventar los costos de este servicio o de telefonía, por lo que los trabajos se realizan a través de la aplicación de mensajería instantánea de *WhatsApp* o el uso de cuadernillos que los docentes comparten con los padres de familia semanal o quincenalmente, espacios en que reciben trabajos previos y llevan así el seguimiento del proceso educativo (García *et al.*, 2022).

Ante dicha emergencia sanitaria, las familias se han constituido en los mediadores del proceso de escolarización de sus propios hijos. La UNESCO (2004), reconoce a la familia como primera agencia educadora y responsable de la socialización, y, considera el hogar como el espacio idóneo para el proceso de formación del niño; no obstante, problemas como la falta de disposición de recursos, de tiempo destinado a esta tarea, de capacidades relacionadas con el capital cultural, la jornada laboral y otras situaciones y problemáticas, tensionan y generan malestar tanto en los padres como en sus hijos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020)

Para los niños, ha significado, en algunos de los casos, seguir su actividad de aprendizaje a través de la televisión, con la barra de contenidos del Programa *Aprende en casa* (Gobierno de México, 2020), lo que complementan con diversas actividades prescritas a través de cuadernillos que integran la planeación semanal docente; así

como de videos, el uso de sus libros de texto y otras actividades que les son referidas por la maestra o el maestro a través de correo electrónico, mensajería telefónica o incluso, en las propias sesiones sincrónicas que tienen mediante plataformas digitales (Baptista *et al.*, 2020; Contreras, 2020; Meixueiro, 2020).

La escuela, ahora en el hogar, se ha llenado de demandas escolares de tareas, del cumplimiento de trabajos con la ayuda de los padres (Plá, 2020), en espacios adaptados o improvisados para ellos, aunque poco idóneos, por el ruido, el tránsito de los propios familiares o la inadecuada iluminación o mobiliario utilizado.

En estas condiciones, desde el punto de vista de Díaz Barriga (2020) se presenta:

... por un lado, la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización, y por otro, la pérdida de rumbo de la educación, que ha quedado atrapada en el formalismo del currículo, del aprendizaje, de la eficiencia y de la evaluación (p. 25)

Uno de los aspectos más importantes a partir del confinamiento, es la ausencia de espacios como el de la escuela, pródigo en intercambios sociales, juegos, convivencia, reconocimiento del otro y de sí, constitutivo del desarrollo de la autonomía infantil, diálogos y escucha, que invariablemente configuran un nodo en que se intersectan vivencias, experiencias y la construcción subjetiva del mundo.

¿Cuál es la significación que han tenido estas experiencias en los alumnos? Su narración, su charla, difícilmente es pródiga y exultante, más bien es limitada, por lo que un acercamiento que considere el sentido que este periodo de tiempo ha tenido en ella o en él, debe plantearse desde otras perspectivas. Una de ellas es el dibujo, medio de “producción simbólica importante para descifrar ciertos procesos psicológicos que ocurren a lo largo del desarrollo del niño” (García, 2000, p. 14), el cual se realiza de forma lúdica por este, así, garabatea, raya, pintarrajea y conforma una imagen con la cual, integra aspectos que atañen a su dominio expresivo, de la comunicación que realiza consigo mismo o para otro (Crambier, 1992). El dibujo es así, un “sistema simbólico de comunicación, mediación entre lo que pertenece al sujeto, entre el mundo interior de la persona y el mundo exterior, el de los objetos, el que no pertenece al sujeto” (Crambier, 1992, p. 14), por ello, todo dibujo cuenta de sí, con imágenes del pasado y de su historia personal. Toda producción gráfica muestra aspectos de quien dibuja, pero este se realiza también para quien lo contempla, esto es, un público, con quien se comunica.

El dibujo constituye: “Una obra propia, que muestra su persona sin su presencia, es la marca dejada por la actividad del niño, quien revela su manera de ser, de actuar y de pensar [...] cuenta el objeto tal como el niño lo percibe” (Wallon, 1992, p. 175), el cual es sumamente útil como recurso lúdico en la investigación (Brandão *et al.*, 2021)

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio es el de caracterizar la actividad escolar ante la emergencia sanitaria por COVID-19, a través de la producción gráfica de estudiantes de primaria de Chiapas, México.

## 2. EL PROCESO METODOLÓGICO

El estudio se realizó desde la tradición metodológica cualitativa, por medio de la cual se intentó develar el sentido de la experiencia infantil. Este tipo de investigaciones considera de acuerdo con Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall (2004), “un intento de captar el sentido que se estructura y que yace en interior de lo que decimos sobre lo que hacemos” (p. 15); a partir de este se explora, elabora y sistematizan los discursos y las acciones de los sujetos, así como toda forma de elaboración simbólica sobre la realidad.

Se aplicó una perspectiva hermenéutica, la cual profundiza a fin de develar el sentido de las acciones de los sujetos, mediante el análisis del contexto que le da soporte y fundamento (Álvarez, 2007).

### 2.1 Técnicas e instrumentos

Para la recuperación de información se utilizó de manera primordial dibujos e historias en torno a la vida escolar en el periodo de la pandemia por COVID-19, lo que se complementa con entrevistas sobre el dibujo y el relato elaborado, para captar los argumentos o ideas que brindan los niños sobre su propia actividad.

Para la aplicación del dibujo se dio la siguiente consigna:

1. ¿Podrías hacerme un dibujo en que plasmes la vida escolar ante esta situación de pandemia por COVID-19?

Al final de la elaboración del dibujo, se les pidió narrar lo que registran a través del dibujo. En esta parte del proceso, se profundizó en la información proporcionada por el alumno, con la finalidad de ampliar la información.

### 2.2 Participantes

Los niños que colaboraron en la investigación son 70 escolares de primarias públicas de Chiapas, México. Del total, 34 son hombres y 36 mujeres, de 6 a 12 años de edad, de estos, 39 cursaban el 6° grado, ocho el 5° grado, 14 el 4° grado, cuatro el 3° grado, tres el 2° grado y dos el 1° grado; 59 proceden de la zona urbana de Tuxtla Gutiérrez, tres de comunidades urbanas medias (de menos de 15 mil habitantes), cuatro de localidades de zona rural y cuatro de una comunidad indígena.

### 2.3 Procedimiento

El estudio fue avalado científica y éticamente por el Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Para su desarrollo, se contactó a padres y alumnos, informándoles sobre el estudio e invitándolos a participar. A quienes aceptaron se les indicó que la información se trataría de forma confidencial y se les solicitó su autorización, expresándoles que el uso del material se utilizaría exclusivamente con fines de investigación. Posteriormente, se acordaron las fechas para el encuentro con ellos, en algunos de los casos se realizó de forma presencial, manteniendo la distancia pertinente con el entrevistado y con el resto a través de plataformas digitales.

## 2.4 Análisis de la información

El análisis del discurso infantil, toma como referencia lo que Schlemenson (2004) describe en torno de teorías sobre la narrativa y los procesos de simbolización:

- Cuando existían interpretaciones subjetivas del texto
- Cuando se abandonaban las referencias perceptuales y se formulaban producciones imaginativas.
- Cuando había asociaciones subjetivas en relación con acontecimientos presentes en el relato.
- Cuando se potenciaba la incertidumbre acerca de la trama con la formulación de situaciones abiertas.
- Cuando se concretaban enunciados contrapuestos, comparativos o subjetivantes (p. 128).

Estos elementos, se tomaron en cuenta también en el análisis de los dibujos; de manera que los objetos, situaciones, acciones y personas integradas en los dibujos y en el discurso de los niños, se consideraron a partir del eje de la actividad escolar en el periodo de pandemia.

## 3. RESULTADOS

La información compilada a través de las producciones gráficas, el escrito conciso pero profundo, así como las entrevistas que ampliaron la comprensión del dibujo elaborado, decantó en un primer bloque: *Antes y después. De experiencias cotidianas a deseos atrapados por el confinamiento*, en que se analizan dos aspectos ampliamente referidos por los niños —aunque ello no se incluye en la consigna—; por una parte, la incorporación al dibujo o el escrito de lo ocurrido previo al inicio de la pandemia, y por otra, lo que registran con la palabra *después*, que, sin designar a la pandemia, la exaltan como un parteaguas de la vivencia escolar actual; da cuenta de los enunciados contrapuestos, comparativos o subjetivantes en el proceso de simbolización. Un segundo bloque denominado: *Virtualidad escolar y social*, analiza la representación de las clases y la interiorización de escenas en que los alumnos se sitúan a sí mismos en espacios desolados, de una escuela que nadie habita, lo mismo que de los dispositivos tecnológicos y diversas acciones que se han vuelto parte de la cotidianidad en la modalidad en línea. El último bloque: *La esperanza en el otro mediante el juego y la convivencia*, presenta el sentido que mantiene la espera de la presencialidad material y simbólica, de lo lúdico y el intercambio con pares y docentes ante el confinamiento; el derrotero de lo que viene, muestra la incertidumbre y congoja que también bordea las subjetividades infantiles.

### 3.1 Antes y después. De experiencias cotidianas a deseos atrapados por el confinamiento

La alusión a las vivencias escolares previas al confinamiento, transita por los amigos, los maestros, el juego y la actividad escolar.

En el escrito, algunos niños comparten comentarios sobre el antes y después:

Antes. Me gusta ir a la escuela porque se aprende bien y me gusta estar con mis amigos.

Después. No me gusta porque no puedo ver en persona a mis amigos y no se aprende bien (Roberto, 6° grado, escuela urbana).

Antes. Mi vida era mejor sin el COVID-19, podía salir a donde quiera y jugar con mis amigos.

Después. Ahora no puedo salir como antes, todo cambió, ahora solo utilizo cubrebocas y gel antibacterial, ya no puedo saludar como antes (Óscar, 6° grado, escuela urbana).

Se expone lo que aún no es posible y constituye lo más apreciable de lo que se añora: la presencialidad en el juego y la convivencia con los amigos. Algunos de los aspectos que expresan reiteradamente es el relacionado con sentimientos de tristeza, tedio, enojo, sobre todo en aquellos que radican en espacios ciudadanos, en que se limitan las salidas de casa, la convivencia —incluso con los propios familiares— para guarecerse del fantasmático y dantesco virus.

Los alumnos aluden al trabajo escolar previo a la emergencia sanitaria por COVID-19 y su sentir ante la situación de confinamiento.

Antes miraba a mis compañeros, a mi maestra, compartíamos las cosas [...], y ahora, soy yo sola y me pongo triste (Addy, 6° grado, escuela urbana).

Antes me sentía feliz porque veía mis amigos y a mi maestro...ya no (Nancy, 6° grado, escuela urbana).

Una situación anímica mucho más ajustada a la situación, es la siguiente:

Me siento contento porque tengo clases en líneas así cuido mi salud y de mi familia, pero también estoy triste porque quisiera ir a la escuela para estudiar y jugar con mis amigos. Los extraño (Elías, 6° grado, escuela urbana).

Lo que no se expresa a través del escrito, se simboliza gráficamente. Los dibujos muestran situaciones de la clase, el juego, la convivencia y sentimientos que irrumpen ante el confinamiento. Los tres ejemplos que se comparten, corresponden a alumnos de 6° grado de escuelas urbanas marginales. Uno de estos (figura 1) se integra por dos secciones, del lado izquierdo en la parte superior se aprecia la leyenda: *Después de la pandemia*. En esta aparece de forma amplia la imagen de la cabeza de un niño y parte de su cuerpo, sentado frente a una computadora. Destaca a manera de globo (convención específica de las historietas para integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes) el texto: ABC. A la derecha, aparece en la parte superior la leyenda: *Antes de la pandemia*, se aprecia a la maestra de perfil, junto

al pizarrón, en que se registra también el texto: ABC; además, a cuatro niños de espalda sentados en sus pupitres. Un aspecto relevante del dibujo es lo referido con el aprendizaje de contenidos que se simboliza con las letras mayúsculas ABC, en el apartado antes de la pandemia, se incluye a la maestra, a compañeros de clase y un pizarrón, en que se proyecta una escena de enseñanza en clara interacción entre maestra y alumnos; mientras que en el apartado después de la pandemia, dicho registro se señala como proveniente de la computadora, inerte, en una relación alumno computadora, extensión protésica del propio cuerpo. La inversión del antes y después con derecho e izquierdo parece indicar con más fuerza el *antes*, lo anterior, como el presente más deseado.

En otro de los dibujos (figura 2), también con dos secciones, del lado izquierdo en la parte superior se aprecia la leyenda: *antes*. En esta se incluyen cuatro imágenes, en una de ellas, a la izquierda en la parte superior, aparecen cuatro niños jugando y la leyenda: *niños jugando futbol*; en la parte superior a la derecha, se observa en forma de casa transparente un salón de clases, con cuatro niños sentados que ocupan todo el espacio y al frente de ellos, una maestra de pie atrás de su escritorio; en la parte inferior a la izquierda se muestra lo que parece ser un globo terráqueo que incluye las palabras: *alegría, desaburrimiento, aprendizaje y ejercicio*; del lado inferior a la derecha, un libro o cuaderno abierto en que se lee del lado izquierdo de este las palabras: *alegría, aprendizaje, motivación*; y a la derecha: *desaburrimiento*. En la otra sección, del lado derecho se aprecia en la parte superior la leyenda *después*. En esta se incluyen dos imágenes, a la izquierda se muestra una casa/habitación transparente con dos ventanas y una puerta cerrada, al centro de esta, un niño sentado en una silla frente a una mesa y una computadora. A la derecha, una computadora portátil que en la parte de la pantalla registra las palabras: *tristeza, desmotivación, aburrimiento, frustración, negatividad*. Se contrasta el antes y después de la pandemia, en términos de los sentimientos y acciones contrapuestas, en asociaciones que acogen un estado anímico de tristeza, desencanto, tedio y cierta disrupción, mismas que permiten captar el malestar psíquico que asoma ante el confinamiento. Stavchansky y Untoiglich (2017), plantean que el aburrimiento refiere el abandono de sí que demanda la atención del otro, un estado generalizado ante el cual debe procurarse mediante la palabra, el diálogo y el juego, una relación con lo diferente, lo excepcional —como el caso de la pandemia— para hacerlo parte de la experiencia subjetiva.

Figura 1. Mario, 11 años, 6° grado, escuela urbana, Figura 2. Roberto, 11 años, 6° grado, escuela urbana



En el último dibujo de este bloque (figura 3), se presentan dos imágenes del *antes* y *después*, distribuidas en dos secciones en la parte superior e inferior de la hoja. El foco del dibujo es la salida al parque, en la parte superior —*antes*—, muestra a una familia conformada por el papá, la mamá, la hermana mayor y él mismo, con expresión sonriente; al igual que dos perritos, al lado izquierdo, un árbol frondoso y con ramas, lo mismo que una banca; y, a la derecha, el carro y una casa. En la parte inferior —*después*—, se muestra a la familia, el papá, la mamá, la hermana mayor y él mismo, del lado izquierdo el carro y a la derecha la casa. Destaca la seriedad o aparente enojo o tristeza en la expresión de las personas, ya no aparecen los perritos ni el árbol y la banca. Los colores son más tenues y sombríos. Resulta interesante cómo al compartir una escena en dos diferentes momentos, la diferencia entre el contenido de uno y otro sea el árbol, los perritos y una banca. Parece que, ante la pandemia, la vida —el árbol y los perritos— dejó de ser parte de las representaciones del mundo infantil, la casa mantiene su forma y estructura, pero su efecto en la familia es la ausencia de sonrisas y la presencia de tristeza.

Figura 3. Luis Daniel, 11 años, 6° grado, escuela urbana



La peculiaridad de estas producciones es que se alejan de la consigna: hacer un dibujo que plasme la vida escolar, al comparar el antes y después, como las salidas de casa: *salíamos al parque, después a veces salimos, pero casi ya no*, abandonan las



referencias de la instrucción y formulan producciones imaginativas de una vivencia que simbolizan (Schlemenson, 2004).

### 3.2 Virtualidad y presencialidad escolar y social

A partir de la emergencia sanitaria y la suspensión de actividades no esenciales, como la educativa, se implementó la modalidad a distancia; para algunos en línea, ya que fue posible realizar el trabajo escolar mediante dispositivos y plataformas digitales. El espacio físico se desplazó de aquel conocido o imaginado de la escuela y se situó en alguno de los cuartos asignados por la familia o elegido por los propios niños para realizar su trabajo. La captura del instante en que *la clase* inicia, destaca en muchos de ellos el encierro, la soledad o al menos distanciamiento social de los otros pares y familiares, quienes no aparecen en la escena que se representa y la única compañía son los recursos tecnológicos y materiales con los que se habita el momento; a la par de la escuela abandonada y silenciada.

Así se refiere en las historias y en los diálogos:

Aquí estoy en una mesa sentada y aquí me está haciendo una video llamada mi maestra (Mildred, 4° grado, escuela urbana).

— ¿Esto qué es?

—es mi casa y o sea estoy encerrada ahí porque no podemos salir (Daniela, 5° grado, escuela sub urbana).

—Esta es mi casa con mi mesita y con mis libros y con mi lapicera y, y mi puerta, la ventana, mi, mi, mi techo y mi silla y ya (Wendy, 2° grado, escuela urbana).

La restricción de la movilidad ata o inmoviliza la materialidad del cuerpo, en una espera paciente, pasiva y muchas de las veces tediosa, lo que no detiene sus posibilidades simbólicas. Como refiere Vega (2020):

Si bien el sujeto al conectarse por medios digitales, concreta relaciones imaginarias y simbólicas con otros, su cuerpo real y simbólico está quieto, fijado a la imagen y la voz proveniente de las pantallas. Es decir, los objetos mirada y voz permanecen, pero son alterados al transmitirse digitalizados. (p. 5).

La mayor parte de los dibujos se muestran estáticos, fijos, sin más elementos que los referidos a la silla, la mesa y el ordenador; el entorno, muestra ventanas y puertas cerradas, o bien las paredes que encierran la habitación y a quien recibe clases en esta modalidad en línea. Más que pobreza de los recursos psíquicos para llenar el espacio, remite a la falta, a las ausencias, a las dificultades para integrar mediante la palabra o el dibujo el mundo infantil conocido, falta que antecede a la presencia o ausencia física, falta simbólica (figuras 4, 5 y 6). Uno de los dibujos muestra el espacio que se habita junto a otras casas (figura 7), el escenario, aunque con un sol radiante y un árbol grande y frondoso, recuerda las caminatas por la madrugada en el vecindario, ante la ausencia

de personas, que se resguardan en las viviendas. Como el flautista de Hamelin — COVID-19— que se ha llevado a los niños fuera (o adentro de su casa).

Figura 4. Lupita, 12 años, 6° grado, escuela urbana

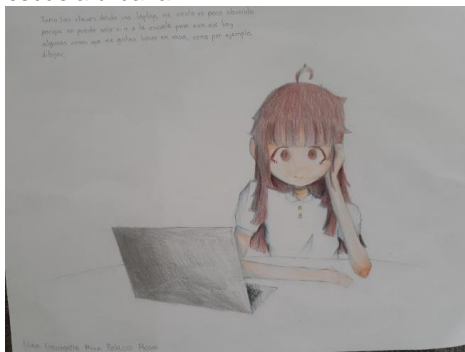


Figura 5. Abdalah, 11 años, 6° grado, escuela urbana



Figura 6. Mildred, 9 años, 4° grado, escuela urbana



Figura 7. Janeth, 10 años, 4° grado, escuela urbana



En otros casos, que son los menos, el uso de este tipo de tecnologías y su representación por los alumnos es una constante en el trabajo escolar en situaciones que median la relación con la maestra, como la recepción de tareas, su envío, la recopilación de evidencias, entre otras, tal como lo explican dos de los alumnos.

Dibujé donde estamos mis compañeros y donde el profesor está calificando la tarea y lo que nos va entregar, lo que nos va a mandar, a veces algunas la manda por *WhatsApp* (Jhostin, 6° grado, escuela rural).

...o sea yo hago tarea, aquí yo me dibujo entregándola, o sea aquí está mi tarea y yo con el teléfono tomándole foto y después de que ya hice mi tarea, ayudo en el aseo, o sea a barrer, a trapear o a levantar los muebles y así (Mario, 6° grado, escuela rural).

La extensión de la escuela en casa (Verderi, 2020), procura mantener la enseñanza y gestionar sus contenidos; no obstante, lo verdaderamente importante para los niños, es el gestionar espacios de contención ante esta experiencia de lo escolar, para tramitar las vivencias y su significación.

El detalle del dibujo y sus artefactos, son mecanismos de anclaje para asir la espera del otro, saber que, si se conoce su uso, es posible aparecer para los demás o mantenerse en el anonimato, ilusión del estar y no estar, de la presencia y la virtualidad. Espacios que son como alacenas, con los dispositivos indispensables para el trabajo escolar “piezas que no dan cuenta de relación alguna con sentimientos, con la construcción del hogar” (Bautista, 2020, p. 21).

—Es la cabecita de una niña con su uniforme, la primera bolita es donde me aparece que ya iniciamos la llamada, es el micrófono que está encendido, primero es si quiero colgar la llamada, luego está el micrófono que está una tacha es si quiero prender el micrófono o quiero apagar el micrófono y el otro símbolo es la cámara, si quiero apagar la cámara o quiero encender la cámara y lo que se ve ahí de letras es el teclado de una computadora y la flechita que está al lado de la niña es el cursor de la pantalla.

—O sea que en las clases en línea ¿la niña está solita?

—Está mostrándose su cámara, está esperando que los demás alumnos se unan a la clase

— ¿Cómo lo ves tú?

—Sí, es que está solita (Alejandra, 4° grado, escuela urbana) (figura 8).

Figura 8. Alejandra, 9 años, 4° grado, escuela urbana



El vacío, la ausencia que remite a la falta, repite otros desencuentros, la vitalidad mediada por el otro, su juego y su charla se ve impedida, sofocada. El olvido, como la desmemoria por lo no vivido, se representa con telarañas, esas que imaginan espacios no habitados, de abandono y soledad.

—De mientras de la pandemia, tenemos que estar a un metro y medio alejados... y los salones tienen telaraña por no haber clases (Alma, 6° grado, escuela urbana).

En otros escenarios, sobre todo en aquellos de zonas rurales e indígenas, los niños reeditan a través de sus dibujos las actividades cotidianas con la familia, el trabajo, el juego con los hermanos o vecinos y el cuidado de animales; pareciera que en este contexto, en que la virtualidad no asoma ante la carencia de infraestructura que el Estado no ha cubierto, la exigua economía que obtura cualquier programa mediado por tecnologías que no se tienen o de los que no se puede solventar su costo, la pandemia tiene otra significación, otra presencia que recorre anónima o infunde menos temor en la comunidad.

En los dibujos de estos contextos, uno de los alumnos, con el título en la parte superior izquierda: “Lo que hice en la pandemia”, muestra diferentes escenas, tres en la parte superior, una en medio y tres en la parte inferior. En la parte superior, se muestra a sí mismo, cortando leña, cuyos trozos apila; después, con la leyenda “cargando leña con mi hermano” muestra dicha escena, mientras que en la parte superior a la derecha dibuja la clínica, debajo de esta, aparece la escuela con una bandera a toda asta; y. en la parte inferior, a la izquierda aparece su casa, al centro, la carretera con un auto en esta y debajo un borrego y un árbol; a la derecha escribe “ayudo a mi papá a rajar leña” y lo representa (figura 9). Otro de los dibujos registra la leyenda, en la parte superior al centro: “Lo que hice durante la pandemia”. En la parte superior, se dibuja a sí misma, un borrego y el pastizal y escribe “cuido mi borrego”; del lado superior a la derecha registra: “fui a la escuela por los trabajos que daba mi maestro Mario Esteban”, y dibuja dicha escuela, a la cual le incorpora una bandera a toda asta; con una línea, une esta con su casa, de puerta a puerta, lo que dibuja en la parte inferior a la izquierda. En esta aparece con otra persona y escribe: “ayudo a hacer tortillas con mi mamá, tuve gripe y tos cuando no iba a la escuela”. Hasta abajo dibuja a un perro (figura 10).

Figura 9. Lucio, 11 años, 5° grado, escuela rural indígena

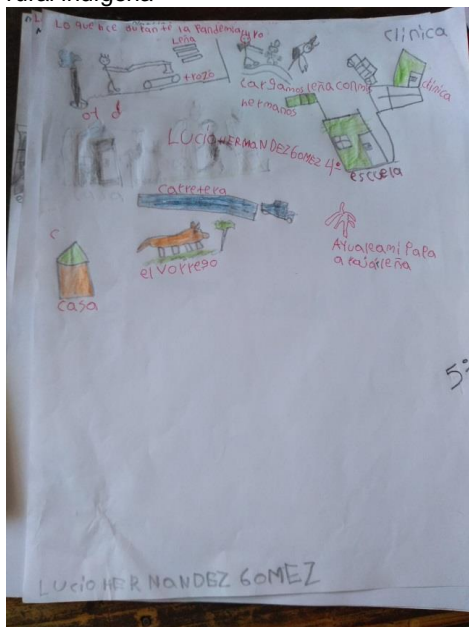
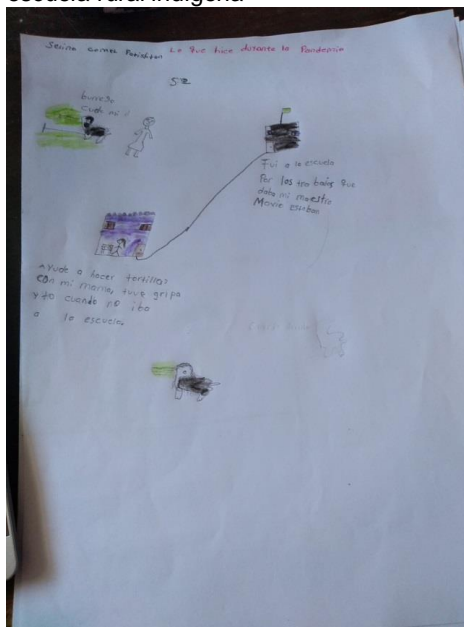


Figura 10. Selina, 11 años, 5° grado, escuela rural indígena



### 3.3 La esperanza en el otro mediante el juego y la convivencia

El tiempo cifrado en un presente de aislamiento, alienta un compás de espera para el encuentro, en que la vida, su cuidado y el propio autocuidado, median los discursos y los dibujos.

Sí, yo dibujé una casa con tres niños y un árbol, ahí los tres niños que están, están en sus cuartos cada uno en cuarentena, y un árbol, yo lo estoy regando porque los niños no pueden salir, pero yo antes de regar el árbol tengo que salir con mi cubre boca o mi careta.

Entrevistador: ajá, y tres niños ¿por qué?, ¿son los que viven en tu casa? o ¿por qué dibujaste tres niños?

Entrevistado: yo dibujé tres niños porque este... porque voy a tener un hermanito, por eso dibujé tres niños, este, me dibujé a mí, a mi hermano y a mi hermanita.

Entrevistador: ¿a la que va a nacer?

Entrevistado: sí, ajá, y ya yo tengo un árbol y yo lo estoy regando, cada día, ¡todos los días pues!, pero salgo con mi cubreboca.

Entrevistador: ¿eso lo realizas siempre o...?

Entrevistado: ¡yo siempre!, yo siempre dibujo una casita.

Entrevistador: ¿Cuándo riegas el árbol lo haces tú sola o te acompaña tu hermano?

Entrevistado: me acompaña mi hermano, yo no lo hago sola, pero le decimos que este... que nos pongamos el cubrebocas pues por la información del COVID-19 (Karla, 4° grado, escuela urbana).

¿Qué se riega?, ¿cuál es el referente más inmediato para referir esta analogía? Para Karla se riega el árbol que dibuja — ¿representación del niño (hermanito) que nacerá? —, al cual cuida, como ella lo hace al utilizar el cubreboca.

En un entorno en que la información dimite ante la provocación de la enfermedad y la muerte, los niños también han interiorizado las mismas disposiciones de cuidado que los adultos, también han permitido refugio para el temor, al que tratan de integrar a través de la palabra. Los sentimientos de indefensión acometen y quedarse en casa es la frase que demanda autoconvencimiento de su pertinencia. Yáñez (2020, p. 12) refiere al respecto:

La historia nos cuenta que ha sido la unión de personas la que forma la fuerza, sin embargo, en estos días hay que evitar el contacto a toda costa. La orden de quedarse en casa para salvar la vida, no permite cuestionamiento alguno, pues el miedo a morir es predominante [...], esta situación nos pone de frente con uno de los actos más violentos que se pueda ejercer sobre un cuerpo humano: su silenciamiento.

Uno de los niños refiere sobre ello:

Este un escritorio y los cuadernos, un lápiz y una silla y yo. Estoy en mi cuarto haciendo una video llamada con mi maestro, en línea porque todavía no podemos regresar a clases presenciales, porque hay un virus que se propagó por todo el mundo y por eso todavía no podemos regresar a las clases normales. (Dulce, 3er grado, escuela urbana).

Las clases *normales*, implican todas aquellas actividades escolares que han quedado suspendidas ante la experiencia del confinamiento, cobijan los pertrechos reunidos de horas de convivencia, de juego, de reconocimiento de los otros; y muestran con intensa vehemencia su falta.

Yo dibujé que no podemos ir a la escuela por eso del COVID, que lo que nos mandan en la escuela lo tenemos que hacer acá, dibujé a mi mamá y estoy haciendo tarea en mi mesa, estoy haciendo la tarea de geografía y mi hermano está jugando en su *tablet* y mi mamá me está ayudando y yo no le entendía a la tarea. (Roxana, 5° grado, escuela rural)

En mi casa mi papá me está enseñando cómo hacer m tarea (Gisel, 4° grado, escuela sub urbana).

La escena, contiene la imagen familiar, anida en un momento acciones de lo que ocurre alrededor del trabajo escolar. A partir del confinamiento, se han re-inaugurado vínculos y encuentros. Los hermanos, los padres y el acompañamiento que estos últimos realizan ante la delegación de responsabilidad del docente de grupo, de la escuela y del sistema

educativo en su conjunto en su participación de apoyo a los hijos. Como plantea Yáñez (2020, p. 11):

Son esos momentos de intercambio, los que de una u otra manera nos confirman nuestra existencia como cuerpos vivientes y deseantes. Es a través del contacto con los otros que el humano se hace un lugar físico y psíquico en el mundo.

Los dilemas presentes entre las clases presenciales o de forma remota, actualizan las dificultades que la convivencia y el juego representan para mantener la distancia de los compañeros, de mantener el cubrebocas durante toda la jornada escolar; así, alimentación, juego, charla, tocar, ser tocado, abrazar como reconocimiento del otro y expresión genuina de afecto, son algunas de las vicisitudes de esta situación.

Recién llegué a la escuela y aparecía un letrero que decía: “obligatorio el uso del cubre bocas”; y como yo todavía no tenía cubre bocas, me tuve que meter así, y no me regañaron ni nada, cuando vi la mitad de... de mi escuela, de mi salón, estaba la mitad de blanco y la otra mitad de rosita, y me metí. Luego empezaron las clases, y dijeron que se quitaran los cubrebocas y luego me preguntaron que, si traje cubrebocas y les dije que no, y después, en el recreo me fui a comprar quesadillas para comer con mi hermano; y luego, luego lo estaba buscando a mi hermano y lo encontré en el campo jugando, así que tuve que ir a comprar (Giessy, 3er grado, escuela rural).

#### 4. CONCLUSIONES

La actividad escolar en este periodo de pandemia —que parece inacabable—, muestra diferentes escenarios que reflejan la complejidad de lo que los niños perciben, imaginan, interpretan o confrontan en su cotidianeidad, tramas, algunas llenas de incertidumbre y temor, otras de nostalgia por la escuela, los pares y sus maestros.

El confinamiento generó un mayor acercamiento entre los integrantes de las familias, un espacio positivo donde se restablecieron los vínculos parentales mediante la experiencia compartida de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comparación de lo sucedido previo y posterior a la pandemia, y su consecuente presencia y ausencia de la escuela, son contrapuntos que evidencian situaciones como las de juego, la convivencia, la clase y otras actividades escolares como los honores a la bandera, sentimientos de alegría, animación o diversión y sus opuestos como el encierro, la monotonía, la falta de pares con quienes jugar y aprender, el aburrimiento, la tristeza, la frustración o el descontento. Si la pandemia confina, el juego irrumpe en el tiempo, resquebraja la inamovilidad, la monotonía, y traduce por la imaginación y la fantasía el oropel, lo jocoso, lo lúdico de lo sin tiempo (Stavchansky y Untoiglich, 2017). La pandemia es el punto de intersección del antes y después, que angustia sobre todo o casi exclusivamente a aquellos escolares que proceden de entornos urbanos.

A través de los gráficos analizados se observa que, en la infancia, una de las pérdidas más significativas es la ausencia de espacios de encuentro, desencuentro e intercambio a través del juego, actividad rectora y eje de experiencias indispensables para el desarrollo autónomo y socialización de niños y niñas. Ante el confinamiento, se advierte cierto quebrantamiento emocional, desasosiego y desesperanza ante una realidad que apenas alcanzan a comprender.

La actividad escolar propiamente dicha, destaca escenas en que nuevamente aquellos que proceden de zonas urbanas tiñen de ciertas características, así, en los dibujos se aprecia a niños y niñas solitarios, con ausencia de colores lo que infiere frustración, tristeza y aburrimiento, paredes y casas que son mudos testigos de la pobreza de experiencias que se reflejan con la ausencia de sonrisa de sus pares, consecuencia del encierro y distanciamiento social, se tiene como única compañía lo material, a través de dispositivos tecnológicos y útiles escolares; los dibujos son estáticos, algunos vacíos, la ausencia y la falta parecen demandar la palabra o la compañía; otros llenos de detalles de los artefactos, parecen ser los acompañantes con los cuales aferrarse a la espera de la compañía virtual del maestro o de alguno de sus compañeros.

Sin embargo, existen otros escenarios, en donde el COVID-19 parece que no alteró la vida cotidiana de niños y niñas de regiones rurales e indígenas, en que la pandemia infunde menos temor en la comunidad. Se advierte a través de sus dibujos cómo ellos significan las experiencias vividas con su familia, el trabajo, el juego, la convivencia y el cuidado de los demás; donde la falta de conectividad y recursos tecnológicos existentes no se percibe como una barrera que impida el aprendizaje, pues lo que no se tiene no se extraña; así, la pandemia tiene otra forma de significación.

El regreso a las clases presenciales se acompaña con el imaginario de la enfermedad y la muerte, el tropel de información que han consumido las actualiza con cierta indefensión y temor. En todo ello, mamá, papá o algún hermano se muestran como parte de lo que brinda estructura y re-apertura las posibilidades de re-encuentro con amigos y maestros, coincidencia de apremios e incertidumbre.

Ello nos convoca a generar acciones de intervención a la población infantil que muestre o exprese carencias en su socialización, vínculos afectivos y retraso escolar (Hernández et al., 2022). Al mismo tiempo, quedan abiertas las aristas para continuar las líneas de investigación sobre el impacto generado por el confinamiento ante la pandemia por el COVID-19.

Con relación al supuesto de que, durante la etapa de confinamiento por la pandemia, en la actividad escolar del alumnado de educación básica se presentaron problemas socioafectivos y dificultades para alcanzar aprendizajes significativos (CEPAL, 2020; Fernández 2021, Hernández et al., 2022), se destacan diferencias en el primero de estos aspectos entre los estudiantes de zonas urbanas y rurales, en tanto que, la magnitud del retraso escolar, es un ámbito en el que aun debe profundizarse en futuras investigaciones.

Un trabajo de esta índole que profundiza en las diferentes vías de compilación de información como los dibujos, escritos y entrevistas, provee de una imagen mucho más amplia del acontecer infantil; limitada a su vez por el irrealizable registro de



observaciones cotidianas en cada hogar y situaciones de juego durante el confinamiento. Los dibujos muestran hebras de la historia infantil y tienen la fuerza de comunicar con mayor expresividad su mundo; aunque es indispensable considerar el contexto de su aplicación (Martorell-Faus, 2020); no obstante, su complemento con las historias de los padres y los docentes, seguramente ampliarían la cartografía de sus experiencias.

## Bibliografía

- Álvarez-Gayou Anderson, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa* (1ª reimpresión). México: Paidós.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología - Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bautista Baeza, J. M. (2020). Padres educadores, padres maltratadores. En, J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 74.75). Brasil: ALEF.
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimerman, A., Loeza Altamirano, C. A., López Alcaraz, V. A. y Cárdenas Domínguez, J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, número especial, 41-88.
- Brandão Neto, W., Abadio de Oliveira, W., Neto de Menezes, M. L., Sibalde Vanderley, I. C., de Aquino, J. M. y Leite Meirelles Monteiro, E. M. (2021). La vivencia de la adolescencia en la periferia explorada en una acción educativa: investigación acción. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 20, 59-77. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/14018/13784>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Informe COVID-19 CEPAL UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: CEPAL/OREALC/ UNESCO.
- Contreras Arreola, L. (2020). En busca de la nueva normalidad educativa en escuelas rurales ante el COVID.19. En J. Navarro Saras (Coordinador), *Los tiempos educativos en el Covid-19. Historias, vivencias y testimonios desde la escuela distante* (pp. 189-194). *Educ@mos*. <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2020/07/covid19-3.pdf>
- Crambier, A. (2018). Capítulo 1. Lo que significa dibujar. En O. Wallon, A. Crambier y D. Engelhart, *El dibujo del niño* (pp. 13-23). México: Siglo XXI.

- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En, H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ UNAM.
- Fernández, L. H. (17 de junio de 2021). *¿Es momento de regresar a las aulas? El Financiero*.  
[https://www.facebook.com/watch/live/?v=331761611869358&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=331761611869358&ref=watch_permalink)
- García Lara, G. A., Hernández Solís, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J. y Pérez Jiménez, C. E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla. Trabajo docente en Chiapas, México. *Revista Praxis Educativa*, 26(1), 1-23.  
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6428/7084>
- García González, E. (2000). *La imaginación y el dibujo infantil. El test microgenético*. México: Trillas.
- Gobierno de México (2020). *Aprende en casa*.  
<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index> [Fecha de acceso: 11 de marzo de 2021].
- Hernández Solís, S., García Lara, G. A., Hernández Solís, I., Pérez Jiménez, C. E. y Pérez Arias, F. L. (2022). El deambular infantil por la educación a distancia: la relación entre pandemia y subjetividades estancadas. *Foro Educativo* (en línea), 38, 69-97. DOI: 10.29344/07180772.38.2945  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512494>
- Martorell-Faus, M. (2020). Dibujando la (in)movilidad: potencial y limitaciones de una técnica participativa centrada en la infancia. *Soc. Infanc.*, 5, 61-741.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/70685/4564456555728>
- Meixueiro Yeveiro, P. (2020). Infancias, desigualdad y participación escolar en tiempos de pandemia. *Ichan Tecolotl*. <https://ichan.ciesas.edu.mx/infancias-desigualdad-y-participacion-escolar-en-tiempos-de-pandemia/>
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En, H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ UNAM.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Argentina: Paidós Educador.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Boletín 118*, México: SEP.  
<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

- Stavchansky, L. y Untoiglich, G. (2017). *Infancias. Entre espectros y trastornos*. México: Paradiso Editores.
- Vega C., Y. (2020). El sujeto conectado, en cuarentena. En W. Sierra, Y. Vega, P. Palacios, C. Yáñez, A. Calderón, R. Melgarejo, K. Paladines (Coords.), *Digitalidad y pandemia* (pp. 4-7). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Grupo de Investigación, Sociedad, Psicoanálisis y Tecnología Digital.
- Verderi Muñuzuri, D. (2020). Los nuevos retos frente al Covid 19: Educación versus subjetivación. En, J. Tappan y otros, *Andando 1, El psicoanálisis en tiempos de pandemia. Infancia, confinamiento y relaciones sociales* (pp. 57-60). ALEF.
- Wallon, P. (2018). Conclusión. En O. Wallon, A. Crambier y D. Engelhart, *El dibujo del niño* (pp. 175-180). México: Siglo XXI.
- Yáñez M., C. (2020). La abolición del cuerpo en tempos digitales. En W. Sierra, Y. Vega, P. Palacios, C. Yáñez, A. Calderón, R. Melgarejo, K. Paladines (Coords.), *Digitalidad y pandemia* (pp. 11-13). Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador / Grupo de Investigación, Sociedad, Psicoanálisis y Tecnología Digital.