



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**RURALIDAD E INEQUIDAD EDUCATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: EL
CASO DE UNA ESCUELA MULTIGRADO DEL ESTADO DE PUEBLA**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN
PEDAGOGÍA PRESENTA:**

RODRÍGUEZ MÁRQUEZ DIANA MARISOL

**TUTORA: DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**MTRA. LOURDES MARGARITA CHEHAIBAR NÁDER
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN**

**DRA. MARÍA LUISA ILEANA ROJAS MORENO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM**

**DRA. MARLENE ROMO RAMOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM**

**DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNAM**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., MARZO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En este espacio me gustaría agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo dado en estos dos años de crecimiento personal y profesional traducidos en la obtención del grado de Maestra en Pedagogía.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por ser, además de mi escuela, mi segunda casa por más de diez años desde que ingresé a la Escuela Nacional Preparatoria.

A todos los profesores que fueron parte de mi formación a lo largo de estos cuatro semestres, ya que, sin duda, todo su apoyo y enseñanzas se encuentran plasmados en esta tesis.

A mi tutora, la Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty por su acompañamiento y guía en este trayecto.

A las miembros del jurado quienes además fueron mis profesoras y de las cuales aprendí mucho.

A mi familia, a mis padres Mario y Silvia, a mis hermanos Silvia e Ipani; y a mi novio, Jesús por todo su amor, cariño y comprensión incondicionales. Los amo infinitamente.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	4
INTRODUCCIÓN	5
Sobre la metodología	9
ANOTACIONES SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	17
1. La educación en entornos rurales	24
1.1. “Aquí es campo”	25
1.1.1. Aproximaciones a la definición de lo rural	27
1.1.2. Anotaciones sobre la escuela “N”	31
1.2. “El contexto es muy diferente”	37
1.2.1. La escuela como base de la comunidad.....	40
1.2.2. Tipos de escuelas rurales	44
2. Educación básica en tiempos de pandemia	48
2.1 Irrupción de la pandemia y disposiciones oficiales sobre la educación a distancia .	48
2.1.1 Acciones federales: Programa “Aprende en Casa”	50
2.1.1 Acciones estatales: “Nadie afuera, nadie atrás”	54
2.1.2 Consideraciones sobre la implementación y los resultados	56
2.2 ¿Estudiar “en línea” en un entorno rural?	62
2.2.1 “El trabajo en línea no se podía”	63
3. Inequidad educativa en tiempos de pandemia	71
3.1 Aproximaciones a la Justicia Social y a la equidad	73
3.1.1 ¿Qué es la justicia social?	73
3.1.2 Diferencias entre equidad e igualdad.....	80
3.1.3 ¿Equidad en qué?	83
3.2 “Los de allá arriba no tomaron en cuenta lo que es aquí”	86
3.2.1 Formas de vivir la pandemia en un entorno rural.....	87
3.2.2 ¿Qué implica cerrar las puertas de una escuela rural?.....	95
4. ¿De vuelta a la normalidad?	101
4.1 Retorno a la escuela: “Guardando la distancia”	101
4.2 Efectos de la pandemia en la comunidad educativa	109
4.2.1 Efectos educativos en los alumnos	110
4.2.2 Efectos socioemocionales.....	119
Reflexiones finales, ¿Cómo lograr mayor equidad?	128
Bibliografía	141

ANEXO I: Entrevista maestra Julia	152
ANEXO II. Entrevista Diego, alumno de quinto grado	165

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIA: Central Intelligence Agency

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONALITEG: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

CSG: Consejo de Salubridad General

DGTVE: Dirección General de Televisión Educativa

DUDH: Declaración Universal de los Derechos Humanos

IFT: Instituto Federal de Telecomunicaciones

INAFED: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

IPN: Instituto Politécnico Nacional

MEJOREDUC: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

NNA: Niños, niñas y adolescentes

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PIB: Producto Interno Bruto

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SET: Sistema Estatal de Telecomunicaciones

SPR: Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

A inicios del 2020 el mundo se llenaba de noticias acerca de una enfermedad provocada por un nuevo virus que se propagaba rápidamente encendiendo las alertas globales. El virus denominado SARS-CoV2 causó una pandemia con grandes repercusiones en distintas esferas de la sociedad. Por lo que respecta concretamente al ámbito educativo, muchos países optaron por tomar medidas drásticas y decretar acciones emergentes de educación a distancia para salvaguardar la salud de niños, niñas y adolescentes (NNA). Aunque tales acciones estaban planeadas para durar un par de semanas esperando que la amenaza del contagio disminuyera, terminaron extendiéndose por más de un año, lo cual tuvo como consecuencia graves repercusiones en los procesos formativos de los alumnos. Mientras que algunos tomaban clases a distancia por medio de plataformas como Zoom o Google Meet, muchos otros lo hacían con ayuda de la televisión, de un teléfono inteligente, una radio o bien, con sus libros de texto y actividades que eran encomendadas por los docentes periódicamente. El impacto que generó en los hogares fue muy dispar y variado en función de los contextos particulares dentro de los que se vivía. Las diferencias existentes entre grupos sociales y entre los alcances de cada tipo de escuela fueron cada vez más evidentes conforme se extendía el distanciamiento social.

En el caso particular de México, antes de la irrupción de la pandemia ya eran visibles grandes desigualdades existentes entre la población. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), en 2018 el 7% de la población en el país se encontraba en pobreza extrema, el 41.9% en pobreza, el 26.4% en vulnerabilidad por carencias sociales, el 8% en vulnerabilidad por ingresos y el 23.7% sin vulnerabilidad ni pobreza (CONEVAL, 2020).¹ Ante tal panorama, resulta evidente pensar que no todos los ciudadanos

¹ El CONEVAL define la pobreza a través de tres criterios: el bienestar económico, los derechos sociales y el contexto territorial. Señalando que “Una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social, y sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades.”(Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2019)

contaban con los recursos ni las herramientas necesarias para enfrentar la emergencia sanitaria y sus derivadas consecuencias, por lo cual muchas de las brechas existentes se hicieron más grandes al vulnerarse derechos tan básicos como la salud y la educación.

La heterogeneidad en la conformación de la sociedad mexicana se refleja también en el sistema educativo, dentro del cual se integran comunidades muy particulares y diversas entre sí como los migrantes, los indígenas y los que habitan en zonas marginadas como es el caso de lo rural que es la población que interesa a esta investigación. Si bien el concepto de ruralidad se abordará con detenimiento más adelante, es importante señalar que ya el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) indica que el 81% de las escuelas rurales se ubican en zonas de alta y muy alta marginación, por lo que la población tiene graves desventajas sociales y económicas en comparación con quienes viven en zonas urbanas, puesto que viven situaciones de pobreza extrema, desnutrición, trabajo infantil, analfabetismo y baja escolaridad de la población adulta. Lo anterior, así como la dispersión geográfica, una menor inyección de recursos y materiales de menor calidad, tienen como consecuencia que los alumnos que asisten a estas escuelas tengan menor rendimiento académico en pruebas nacionales e internacionales que sus pares de zonas urbanas (Juárez, 2019). La situación de desigualdad por la que atravesaban NNA de zonas rurales antes de la llegada pandemia genera interés por conocer cuáles fueron los medios y formas empleadas para continuar con la educación partiendo de un contexto tan desfavorecedor.

Por otro lado, dado que la desigualdad social es una condición presente en todo el mundo, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han establecido la equidad como una meta y objetivo a alcanzar durante la próxima década. Dentro del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” se señala que “la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora. Ninguna meta educativa debería

considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2016, p. 7). Lo anterior deja ver que la equidad educativa es un tema de gran relevancia por su impacto en diversas esferas como la económica, la alimentaria y de salud, a la vez que es clave a corto, mediano y largo plazo para promover el bienestar de las personas. Por lo anterior, prestar atención a las condiciones de equidad durante la pandemia resulta imprescindible en aras de mejorar las condiciones en las que miles de NNA estudian y lograr alcanzar el objetivo gradualmente, primero a nivel local, estatal y federal para abonar a la consecución de la meta.

Ante el panorama hasta ahora dibujado, se planteó una investigación que cumpliera con el objetivo general de “Conocer cómo fueron las condiciones escolares que se gestaron durante la contingencia sanitaria al interior de una escuela rural y distinguir cuáles son las situaciones de inequidad educativa que se vivieron”. Para ello se seleccionó una primaria general multigrado ubicada en la Sierra Norte del Estado de Puebla, a la cual me permitieron el acceso y la interacción con el alumnado. La parte metodológica se desarrollará en la siguiente sección, sin embargo, en este punto es pertinente señalar que tanto el nombre de la escuela como el de las maestras y estudiantes se modificaron para proteger la identidad y privacidad de los participantes. En adelante se referirá a la escuela como Primaria “N”, mientras que los nombres de los entrevistados se modificaron, conservando información como la edad y el grado que estudiaban al momento del desarrollo del trabajo de campo.

Habiendo dicho que la Primaria “N” se ubica en el estado de Puebla, cabe señalar que para el ciclo escolar 2019-2020 había 778,502 alumnos inscritos en educación primaria, de los cuales, 709,140 cursaron en escuelas públicas en sus tres modalidades, general, indígena y comunitaria (SEP, 2019, p. 104). Con la llegada de la COVID-19, la Secretaría de Educación del Estado de Puebla, emprendió planes de acompañamiento para evitar el abandono escolar, tales como el programa “Nadie afuera, nadie atrás” (Secretaría de Educación, 2020), mediante los cuales se buscó garantizar el acceso a la educación. Por lo que respecta a sus cifras de deserción a causa de la pandemia, para marzo de 2021 un total de 5,017

estudiantes dejaron sus estudios, de los cuales, casi el 30% corresponde alumnos de primaria, es decir, 1,459 (Gobierno de Puebla, 2020). En términos cuantitativos, la deserción en el estado fue baja, sin embargo, como se verá más adelante, el acceso a la educación traducido en matrícula escolar no es suficiente para hablar de equidad, para ello es necesario cuestionarse sobre aspectos más cualitativos como los medios de aprendizaje y el aprovechamiento que tuvo la educación a distancia y si ésta cumplió con las 4A de Katarina Tomasevski retomadas y planteadas por las autoridades educativas de la entidad: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

La presente tesis consta de 4 capítulos, el primero de ellos denominado “La educación en entornos rurales”, en el cual se define lo rural desde una perspectiva actual que contempla los cambios en las formas de vida que han sufrido las zonas denominadas como “campo”. A modo de crear un cuadro completo que dé a conocer cuáles son las características de la comunidad donde se ubica la escuela “N”, se recuperan datos sobre los servicios con los que cuenta y se retoman testimonios de los sujetos en los que se describe el lugar y se habla de las actividades que ahí se desarrollan. Asimismo, se ahonda en cuáles son las características que hacen distintiva a la educación en tales entornos en función del contexto demográfico y geográfico.

El capítulo 2 se titula “Educación básica en tiempos de pandemia”, comienza por describir cómo fue la irrupción de la pandemia en el país y se analiza las acciones de política pública emprendidas a nivel federal y estatal para continuar con la educación a distancia. Se hace un análisis y reflexión en torno a la posibilidad de estudiar en línea y se examinan las acciones educativas retomadas por docentes y alumnos a lo largo del periodo que duró la contingencia sanitaria.

El capítulo 3 llamado “Inequidad educativa en tiempos de pandemia” comienza aproximándose al concepto de equidad a través de la definición de justicia social y la diferenciación entre igualdad y equidad. Ahonda en la delimitación de lo que se entiende equidad y cuáles son los rasgos que se pueden estudiar en función del problema de estudio y objetivo general de la investigación. A partir de la

teorización del término, se habla de las condiciones de las escuelas rurales durante la pandemia y lo que significa para NNA cerrar la escuela por un periodo tan prolongado.

El capítulo 4 está nombrado como “¿De vuelta a la normalidad?” y aborda el periodo de regreso a actividades presenciales, desde cuáles fueron las medidas y mecanismos que se pusieron en marcha para un retorno seguro, hasta el planteamiento de las consecuencias académicas y socioemocionales que tuvo el periodo de aislamiento sobre los alumnos y maestras. La tesis cierra con un apartado de reflexiones finales que, además de presentar conclusiones derivadas de la investigación y de la relevancia de la temática, recupera palabras de las docentes sobre algunas acciones que se pueden tomar para lograr mayor equidad en escuelas como Primaria “N”, ubicadas en zonas rurales. Finalmente se añadieron dos anexos, en el primero de ellos se presenta una entrevista realizada a una de las docentes, mientras que el segundo corresponde al testimonio de uno de los alumnos de la escuela. Se seleccionaron al considerarlas como unas de las más ilustrativas respecto a las temáticas abordadas en la tesis y se espera que su lectura ayude a generar mayor cercanía con los sujetos que formaron parte del desarrollo del trabajo de campo.

Sobre la metodología

La presente investigación se funda en una epistemología interpretativa puesto que lo que se pretende conocer son las experiencias de los sujetos educativos, así como su perspectiva en torno a la problemática planteada, a la vez que se busca retomar sus relatos para dar cuenta de la realidad que se vivió durante la contingencia sanitaria en una escuela primaria de contexto rural. De este modo, para lograr cumplir con el objetivo general, se seleccionó una primaria multigrado rural ubicada en la Sierra Norte del estado de Puebla, la cual cuenta con un total de 56 estudiantes inscritos y tres docentes encargadas de los seis grados. Debido a que el objeto de investigación se encuentra en un tiempo pasado que sólo puede reconstruirse y conocerse por medio del discurso de los sujetos que lo vivieron, se optó por realizar

entrevistas, las cuales permitirían tener un acercamiento y comprensión a las experiencias y sentidos de lo vivido.

Partiendo de que la construcción del conocimiento surge como resultado de la conjunción de tres categorías (teóricas, que son aquellas proporcionadas por la búsqueda de gabinete; empíricas, que surgen del trabajo de campo de la investigación; y analíticas, que surgen del proceso de reflexión, sistematización e interpretación de los resultados obtenidos de las anteriores) que se encuentran en constante interrelación, la parte metodológica de una investigación reviste de gran importancia, puesto que es mediante ésta que se obtiene lo tocante a las categorías empíricas. Con el fin de explicar y justificar la metodología seleccionada para realizar el trabajo de campo, es pertinente recuperar lo dicho por Ardoino (1988), sobre el objeto de estudio de las ciencias del hombre:

Dentro del conjunto de las ciencias del hombre y de la sociedad, trabajamos esencialmente en base a lenguajes, efectos de sentido, testimonios que pueden corroborarse, mucho más que mediante la administración de la prueba. Tenemos que ver con sujetos-objetos de conocimiento que no pueden prácticamente construirse, desarmarse, volverse a armar sin mutilaciones, sin pérdida de sus propiedades más específicas (s/p).

A partir de lo anterior, podría decirse que el conocimiento de las ciencias humanas y por lo tanto de las de la educación, se construye a través del contacto con el otro, con sus intersubjetivaciones, experiencias, creencias, y formas de ver el mundo (Berger & Luckmann, 1968). De este modo, los métodos y técnicas de generación de conocimiento deben ser adecuados para enfrentar ese tipo de realidad tan compleja y para poder erigirlo como científico, es decir, sistemático y racional, capaz de dar cuenta de parte de algo. La entrevista entendida como instrumento de investigación no se reduce a ser una plática entre dos personas en la que una hace preguntas a su interlocutor, sino que es una interacción más compleja que tiene como fin generar conocimiento sobre alguna problemática en particular.

A partir de la idea de que lo que se busca es generar conocimiento, tenemos que ampliar y profundizar la mirada para definir por qué es posible hacerlo mediante entrevistas. En primer lugar, cabe recalcar que “los hechos sociales se diferencian de los hechos de las ciencias físicas en tanto son creencias u opiniones individuales y, por consiguiente, no deben ser definidos según lo que podríamos descubrir sobre ellos por los métodos objetivos de la ciencia, sino según lo que piensa la persona que actúa” (Von Hayek citado en Bourdieu, 1986, p. 19). Con base en lo anterior, para conocer aquello que piensan los sujetos, es necesario contar con una herramienta sistematizada que nos aproxime a ello. El propio objeto de la investigación, así como los objetivos que se persiguen comienzan a delinear la forma que será más adecuada y útil para alcanzar los fines propuestos.

Para la presente investigación se seleccionó la entrevista como medio de aproximación a la realidad, ya que se parte de la idea que la entrevista se emplea cuando el investigador necesita adquirir información que solamente le pueden proporcionar los sujetos por medio de un intercambio verbal, cuando necesita acceder a los sentidos que sólo se hacen presentes mediante el proceso enunciativo que provee la oralidad (De Certeau, 1985). De manera particular, se seleccionó la entrevista semiestructurada, la cual se entiende como técnica de investigación interpretativa que tiene como base un guion de preguntas abiertas con tono conversacional, las cuales, en función de las respuestas de los entrevistados, pueden derivar en nuevos cuestionamientos o en un matiz diferente en las mismas preguntas. Asimismo, la entrevista semiestructurada “trata de obtener descripciones del mundo de lo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos”(Kvale, 2011, p. 34).

Al hablar de la entrevista, Kvale (2011) hace uso de dos metáforas para entender su funcionamiento. En la primera de ellas se ve al entrevistador como un minero que tiene la tarea de buscar y desenterrar algo que permanece oculto pero que existe de antemano y sólo espera ver la luz. La segunda por otro lado, ve al

entrevistador como un viajero guiado por la curiosidad y el deseo de conocer, el cual va construyendo su experiencia por medio de la interacción con las personas y el medio en el que se encuentra. De estas dos metáforas, la perspectiva tomada en este trabajo es la segunda, la del viajero, ya que se parte de la idea de que las preguntas hechas en los cuestionarios interpelan a los sujetos (tanto a entrevistado como a entrevistador), generando momentos de reflexión y cuestionamiento que permiten la construcción de ideas, sentidos y significados. De este modo, la entrevista no se vuelve un medio por el cual se corroboran ideas preconcebidas sobre la realidad, sino que son una guía para indagar y explorar, sobre una temática con el fin de construir conocimiento.

Una vez que se seleccionó la entrevista como técnica de investigación, se elaboraron dos guiones de entrevista, uno dirigido a las maestras y otro a los alumnos. En primer lugar, a las docentes porque se consideró que podrían dar testimonios más amplios y reflexivos sobre la situación, a la vez que ellas fueron las encargadas de emprender las acciones de educación de emergencia y son uno de los principales eslabones de las escuelas. En segundo lugar, a los alumnos, ya que es a ellos a quienes se destinan todas las acciones educativas y son quienes vivieron de primera mano los meses de educación a distancia durante la contingencia sanitaria. El primer paso para ello fue definir las categorías centrales sobre las que se quería investigar, esto con la finalidad de acotar las temáticas incluidas en las preguntas. Dichas categorías son tres y están presentes en título del proyecto, estas son: ruralidad, pandemia e inequidad educativa. En vista de que la dificultad de realizar entrevistas a niños es mayor, se optó por relacionar los dos guiones, de modo que los alumnos proporcionaran cierta información clave que de alguna forma pudiera ser ampliada por las docentes.

Referente a la categoría “educación rural”, se retomaron conceptos amplios que permiten ver estos espacios como entes complejos, tales como los propuestos por la “Nueva ruralidad”, en los que no priman sólo las diferencias demográficas o la localización, sino que también se incluyen las actividades económicas, la movilidad, la vida cotidiana, al igual que la infraestructura y los servicios. En este

sentido, y considerando que no todas las zonas rurales son iguales, lo que se buscaba, era que fueran los sujetos quienes definieran cómo es el espacio en el que viven e interactúan, es decir, dotar al concepto de sentido con base en la experiencia y forma de apropiación principalmente de los alumnos. Sobre la segunda categoría que es la de pandemia, el objetivo era conocer la experiencia educativa durante el periodo de contingencia, es decir, cuáles fueron los cambios y dificultades encontradas, así como las dinámicas a las que se sometieron, los aprendizajes obtenidos, así como algunas reflexiones orientadas a la educación. La tercera categoría corresponde al problema de la inequidad, el cual es más vasto y complejo. En primer lugar, con el fin de acotar qué problema de equidad se buscaba atender, se retomaron los primeros dos principios propuestos por Demeuse (citado por López, 2007), a saber: igualdad en el acceso e igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje. Ahora bien, a pesar de que la bibliografía apunta a la existencia y aumento de la inequidad durante el periodo de contingencia, se buscaba que dicha categoría se fuera forjando a lo largo de las entrevistas y que no apareciera como un elemento a priori o impuesto, de modo que primero se incluyeron preguntas sobre sus prácticas diarias, carencias o elementos a mejorar, así como de justicia social para posteriormente indagar sobre las concepciones de inequidad. Cabe apuntar que lo que se buscaba conocer no eran sólo las prácticas, sino sobre todo los sentidos de apropiación y significados de las mismas, por lo que los guiones se realizaron bajo una lógica que orillara a los sujetos a ir de lo general a lo particular, es decir, del contexto y las prácticas a los significados y apropiaciones. Por lo anterior, el orden de las preguntas en relación a la temática fue como se ha señalado: en primer lugar, sobre el contexto rural, posteriormente sobre las prácticas concretas en un tiempo determinado que es el de pandemia y, al final, el de los significados y apropiaciones, así como sentidos de vida en relación a la inequidad.

Desarrollo y análisis de las entrevistas

Una vez concluidos los guiones, se realizó el acercamiento a la escuela en cuestión para el desarrollo de las entrevistas, las cuales se llevaron a cabo durante

febrero de 2022. Como primer paso se hicieron ejercicios piloto a alumnos de segundo, tercero y quinto año. Dado que entablar un diálogo con los niños más pequeños fue difícil, se optó por retomar los testimonios de aquellos que se encontraran cursando en quinto y sexto año, así como alumnos de grados menores seleccionados por sus maestras por ser considerados más idóneos para reflexionar en torno a la temática planteada y desarrollar respuestas más elaboradas en consideración con su edad. En total, durante febrero de 2022, se realizaron 3 entrevistas a las docentes y 12 a alumnos, las cuales fueron grabadas en audio para poder recurrir a ellas posteriormente. Como parte del carácter semiestructurado de las entrevistas, durante su elaboración surgieron preguntas secundarias que en el momento se consideró, ayudaban a reforzar o complementar la información obtenida. Por otro lado, dada la introversión de algunos de los sujetos, en el caso de los niños se requirió concatenar más preguntas e ideas con la finalidad de que ellos se sintieran con la confianza de hablar y que al mismo tiempo, proporcionaran respuestas con un mayor grado de reflexión.

Una vez que se contó con la totalidad de las entrevistas, el siguiente paso fue la transcripción de las mismas, la cual se hizo de forma literal, procurando respetar las expresiones, las repeticiones, así como muletillas. Cabe mencionar que posteriormente, en la mayoría de las ocasiones, al ser integradas a la tesis como objeto de análisis, dichas muletillas se eliminaron cuando se consideró que su omisión no modificaba el sentido del enunciado, esto con el fin de hacer más ágil el discurso. Al contar con la totalidad de las entrevistas ya transcritas, se procedió a la elaboración del análisis y obtención de categorías. El ejercicio previo de justificación de la pertinencia y fin de las preguntas seleccionadas para los guiones, fue de utilidad para evitar desviaciones sobre el objetivo principal de la investigación, así como para generar una lógica que permitiera entretelar los discursos de los entrevistados con cuestiones teóricas derivadas de la elaboración del estado del arte. El análisis se realizó detenidamente a cada una de las preguntas, por medio de la relectura de cada una como ejercicio de familiarización y comprensión de las mismas. Teniendo en cuenta el objetivo de las preguntas, se destacaron aquellas partes del discurso que reflejaban mejor aquello que se quería obtener de los

actores y, posteriormente, la información se fue ordenando, realizando un vaciado de información en cuadros que permitían su esquematización. Una vez que se contó con los fragmentos de discurso, se analizaron y obtuvieron las categorías y subcategorías empíricas. Este ejercicio se realizó con ambos guiones, lo cual, a su vez permitió confrontar la información obtenida y complementarla. Cabe apuntar que no todas las preguntas secundarias realizadas se añadieron de manera individual a los cuadros de análisis, en su mayoría, los fragmentos relevantes procedentes de ellas se incluyeron como parte de la pregunta inicial de la que formaron parte; en otras ocasiones, dada la relevancia de los testimonios, sí se añadieron las preguntas al esquema.

Una vez que se contó con los cuadros de análisis, el siguiente paso fue relacionar los resultados con la parte teórica de la investigación, y comenzar a integrarlos dentro de cuerpo de la tesis. Sobre este punto es necesario indicar que como se mencionó anteriormente, la postura que se tomó respecto al desarrollo de entrevistas es la de viajero y no la de minero, de modo que no se esperaba que los resultados fueran una confirmación de ideas preconcebidas, sino que ayudaran a la construcción de conocimiento desde una mirada abierta a conocer ideas, perspectivas y sentidos de vida. A modo de cumplir con este fin de construir el conocimiento, se optó por integrar los testimonios en el cuerpo de la tesis a modo de diálogo y no como una exposición de resultados aislada del demás contenido, es decir, que cada capítulo cuenta con trozos de las entrevistas que fueron seleccionados por su pertinencia con el tema tratado. Como se mencionó líneas arriba, el trabajo de campo con infancias resulta más complicado, por lo cual, debido a lo corto de sus respuestas, se encontrará con que en lugar de abordar sus respuestas una por una, se trabajaron en grupos para hacer el análisis más completo.

Finalmente, antes de proceder, me gustaría decir que esta investigación no pretende terminar con el tema de la inequidad educativa, sino aportar a la reflexión y a la necesidad de implementar medidas que resulten efectivas para disminuir las brechas existentes. Para ello es necesario reconocer que la equidad es

multidimensional y que para alcanzarla se requiere atender más necesidades que sólo la de acceso. Un ejercicio pleno del derecho a la educación es la base para que todos los NNA puedan tener mejores condiciones de futuro.

ANOTACIONES SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Si bien en los apartados anteriores se habló en términos generales de los orígenes y camino de la investigación que desembocó en la presente tesis, a continuación, se ahondará en el proyecto que se planteó como base para indagar sobre la problemática visualizada.

- Planteamiento del problema

La llegada de la pandemia y la imposición del distanciamiento social trastocaron no sólo la economía del país y la salud de los ciudadanos, sino también la esfera educativa, ya que obligó que la escuela se trasladara a los hogares sin que se contara con las herramientas, conocimientos y preparación suficientes para hacerlo. Debido a esto, la producción académica en torno al tema proliferó bastante durante los últimos años, ilustrando los desafíos, políticas, medidas y otros aspectos de cómo la educación enfrentó la crisis sanitaria. En México se elaboraron diversas críticas al Sistema Educativo Nacional (SEN) y a la Secretaría de Educación Pública (SEP) por los problemas preexistentes y por los nuevos, destacando que, desde un inicio, el principal interés de las autoridades fue concluir con el programa escolar sin prestar mayor atención a las condiciones socioeconómicas de las familias (Díaz-Barriga, 2020), las cuales deberían ser priorizadas y consideradas a la hora de tomar decisiones. Lo anterior se relaciona con lo dicho por Casanova (2020), quien señala que la administración actual tiene una preocupación mayor por la “excelencia” de la educación, que por la contextualización de la realidad social del país a la que se debe atender. Esto último tiene como consecuencia una falta de congruencia, así como una dificultad mayor para alcanzar las metas propuestas, puesto que la excelencia requiere una serie de condiciones previas a las que no se presta atención, tales como la seguridad (personal, de salud y alimentaria), así como la correcta preparación del personal y la existencia de condiciones emocionales y materiales adecuadas para desarrollar la labor educativa.

A lo anterior se le suma el hecho de que históricamente las escuelas que se encuentran en zonas marginadas, como muchas comunidades rurales, han estado

marcadas por la desigualdad a causa de factores geográficos, políticos, económicos y sociales, lo cual pone a los docentes ante una tarea más ardua, pues los estudiantes de dichas zonas corren mayor riesgo de tener que abandonar sus estudios para ayudar a la economía familiar, además de que el aprovechamiento académico rural es más bajo en comparación con los estudiantes de establecimientos urbanos (Juárez, 2019). Asimismo, los insumos con los que cuentan las escuelas rurales, son menos y de menor calidad, lo cual hace difícil lograr equidad educativa. Si bien, el prestar atención a los centros rurales se vuelve primordial en aras de atender las necesidades específicas de los alumnos y hacer viable la consecución de las metas estatales, nacionales e internacionales; el hacerlo dentro del contexto pandémico es primordial, ya que el periodo de distanciamiento hizo más visibles las brechas existentes e incluso las volvió más grandes al debilitar las economías domésticas y trasladando la escuela a plataformas virtuales y medios de comunicación a la que no todos tenían el mismo acceso. Aunado a lo anterior, habría que sumarle problemáticas transversales tales como la falta de apoyo e interés, casos de violencia intrafamiliar, machismo y vulneración de grupos en condiciones que eran adversas previamente.

En México, el sistema educativo es heterogéneo, es decir que se pueden encontrar instituciones con características muy diversas entre sí a pesar de que se encuentren insertas en espacios cercanos; no obstante, es posible realizar una clasificación con base en algunas características generales de las escuelas. Un ejemplo de ello es la agrupación de algunas de estas bajo el término “escuela rural”, haciendo referencia a el tipo de espacio donde se encuentran establecidas y diferenciándolas de aquellas que se ubican en zonas urbanas, cuyas peculiaridades son distintas. La noción de “escuela rural” engloba una gran complejidad dentro de sí, ya que no existe un tipo de escuela, sino varios que surgen de las condiciones específicas de las comunidades en que se encuentran. En las zonas rurales puede haber escuelas generales, indígenas o comunitarias; con varios maestros o con uno solo, el cual puede o no ser egresado de una Escuela Normal. Los rasgos que definen a la ruralidad han sido tema de discusión y estudio desde antes de la pandemia, ya que tienen una gran injerencia en el desarrollo y aprovechamiento de

los alumnos, lo cual genera interés al cuestionarse los efectos que tuvieron la conjunción de dichas condiciones previas y la llegada de la pandemia.

Ante este panorama y, considerando que la educación es un derecho universal que forma parte de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dentro del proyecto se planteó elaborar una investigación sobre las condiciones educativas vividas por docentes, alumnos y padres de familia en torno a una primaria rural. Si bien la selección del estado de Puebla como lugar de desarrollo de investigación obedeció principalmente a un criterio práctico de accesibilidad y cercanía considerando sobre todo las circunstancias sanitarias que aún prevalecían, existieron algunos otros criterios que se tomaron en cuenta. Tal es el caso de los “Indicadores de Bienestar por entidad federativa” presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020a), en los cuales se destaca que Puebla se encuentra dentro de los últimos 10 lugares del país en niveles de educación, a pesar de ser de los estados con menor promedio de deserción escolar. Dichos datos despiertan aún más la intención de conocer cuáles son algunas de las particularidades que rigen al sistema educativo estatal, a modo que no se logren los resultados obtenidos a pesar de los bajos niveles de deserción. Ahora bien, una vez delineado el problema y esbozado un breve acercamiento, se planteó una pregunta general que guiara la investigación, ésta fue:

¿Cuáles fueron las condiciones escolares que se experimentaron durante la pandemia en una primaria rural del estado de Puebla y en qué medida reflejan inequidad?

En concordancia con tal pregunta, se planteó el objetivo general que se manifestó en la introducción de la presente tesis, el cual es: “Conocer cómo fueron las condiciones escolares que se gestaron durante la contingencia sanitaria al interior de una escuela rural y distinguir cuáles son las situaciones de inequidad educativa que se vivieron”. Al partir de dichos planteamientos se esperaba entender la forma en que las inequidades repercutieron y limitaron el aprovechamiento escolar por parte de los alumnos, conocer cuáles fueron las principales dificultades

a las que se enfrentaron y establecer una relación entre inequidad social e inequidad educativa.

- **Supuesto**

La premisa que de la que se partió fue:

Dentro de las escuelas rurales, las condiciones educativas tuvieron tintes diferentes a aquellas ubicadas en zonas urbanas, esto primordialmente por el difícil acceso a internet, así como la falta de dispositivos electrónicos y conocimientos por parte de docentes, padres y alumnos para usarlos con fines educativos. Esta situación evidenció problemas de desigualdad e inequidad educativa preexistentes y los incrementó al no haber estrategias adecuadas para atender a los sectores marginados.

Tal supuesto surgió en primer lugar de la observación hecha sobre las condiciones a las que se enfrentaban los alumnos ante la contingencia, las cuales podían ser relacionadas con nociones como la idea de inequidad planteada por Muñoz Izquierdo (citado por Lenin Navarro & Favila, 2013, p. 79), quien señala que ésta ocurre cuando no existen oportunidades iguales de ingreso (y yo añadido permanencia) al sistema escolar para individuos de diferentes estratos socioeconómicos, con las mismas habilidades; o bien, cuando no se emplean estrategias diferenciadas para lograr el buen aprendizaje y desempeño de los estudiantes tomando en cuenta sus condiciones y habilidades. Bajo esta postura se sostiene que las desigualdades e inequidades no surgen únicamente de situaciones económicas, sino también de factores culturales, de oportunidades y estrategias, las cuales permiten situar la desigualdad en el contexto rural y también hablar de ella con relación a las prácticas educativas desarrolladas durante el tiempo de contingencia.

- **Metodología de investigación**

Si bien dentro de la Introducción ya se abordaron algunos aspectos referentes a la metodología seleccionada, en este apartado se espera ahondar más en cuestiones relevantes de la misma. Como se mencionó anteriormente, la presente investigación

se funda en una epistemología interpretativa, es decir que el principal interés del análisis se encuentra en el acercamiento a los significados y percepciones de los sujetos respecto a su entorno y las circunstancias a las que se enfrentan. Para lograr una mejor comprensión de lo anterior, cabe retomar la división de las ciencias hecha por Dilthey en el siglo XIX, quien distinguió entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu. Para comprender dicha división, cabría en primer lugar considerar lo señalado por Navarrete (2016, p. 329) respecto a lo que es ciencia. La autora señala que se entiende ciencia como “un modo de conocimiento que aspira a formular, mediante lenguajes rigurosos y apropiados, leyes que rigen los fenómenos naturales y sociales, por medio de las cuales se rigen los fenómenos como un conjunto de conocimientos obtenidos a través de un método específico”. Dilthey consideró que existían grandes diferencias entre lo natural y lo social, puesto que no se pueden obtener conocimientos y leyes de la misma manera, dado que el objeto de conocimiento es muy distinto. Por ello realizó una clasificación con base en el contenido, mientras que las primeras, es decir, las de la naturaleza, tienen la tarea de explicar cómo funciona el mundo mediante disciplinas como la matemática, la física, la química o la biología, las cuales, además, se rigen bajo una búsqueda de obtener datos objetivos que buscan exponer el funcionamiento de algún aspecto del mundo. En las segundas por otro lado, que son las del espíritu “se trata de comprender lo específicamente humano: las experiencias, las vivencias, los sentidos, los afectos que el sujeto vive, siente, y que se objetivan, ya que el mundo humano es entendido como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida” (Ducoing, 2016, p. 315). Ejemplos de estas ciencias son la historia, la psicología y las ciencias de la educación, en tanto que todas ellas comparten lo humano como objeto de interés. La epistemología que rige a las ciencias del espíritu es la interpretativa, que se distingue de la explicación en tanto que lo humano no puede ser estudiado de manera acabada y definitiva, sino que se trata de acercamientos parciales que, en correspondencia con el contexto particular, varían y muestran diferentes aspectos de lo humano.

Ahora bien, habiendo establecido brevemente esta distinción, es preciso profundizar en las ciencias de la educación bajo su carácter de ciencias del espíritu.

En primer lugar, cabe señalar el motivo por el cual se emplea el término “ciencias de la educación” en lugar de “pedagogía”. Siguiendo a Navarrete (2016), el estudio de la educación es primordialmente interdisciplinar, puesto que para estudiar fenómenos sociales se requiere la mirada de diversas disciplinas que aporten enfoques y herramientas para generar una perspectiva más amplia y diversa que de cuenta del objeto de estudio, por este motivo se llama ciencias de la educación al “conjunto de disciplinas que, desde sus propios campos de conocimiento y metodologías particulares, abordan algún aspecto de la educación en particular” (Chacón en Navarrete, 2016, p. 331). Las disciplinas que forman parte de este grupo de ciencias son muy variadas y aportan diferentes partes que permiten ver lo humano a partir de una perspectiva más amplia, tales como la historia o la psicología.

Anotado lo anterior y considerando que la pedagogía forma parte de las ciencias del espíritu, se infiere que la epistemología de la que se parte es interpretativa, no obstante, para conocer los alcances, es necesario delimitar los objetivos concretos que se quieren lograr, a modo de justificar la postura epistemológica y seleccionar los métodos y herramientas que ayuden a obtener una mejor comprensión de la realidad social. En el apartado anterior se puntualizaron cuestiones como la problemática encontrada, así como los objetivos de la investigación, por lo cual no se volverán a exponer aquí, no obstante, cabe recalcar que el principal interés no se halla en las cifras de desigualdad o en los datos denominados cuantitativos, sino en las manifestaciones de ésta en una escuela rural, las cuales, son experimentadas por los sujetos que la viven, quienes las interiorizan y objetivan de diversas formas. Ante este objetivo, se desprende la razón del porqué se parte de una epistemología interpretativa, puesto que el objeto general de investigación es lo humano. Esto no significa que los datos obtenidos de otras disciplinas tales como la geografía o la estadística no sean relevantes, sino que aportan a un mismo fin ampliando el panorama y otorgando una perspectiva más completa. Datos como la cantidad de hogares que cuentan con televisión o de rezago escolar en zonas rurales, entre otros que se retomarán más adelante, forman parte de una realidad más grande y abonan a la comprensión e interpretación del objeto de estudio, lo mismo que cuestiones como la historicidad de la inequidad y la

evolución de las escuelas rurales, por lo cual se afirma que distintas disciplinas resultan proveer de información que permite un mejor abordaje de los fenómenos educativos.

Ahora bien, puesto que se parte de lo general a lo particular y se recoge el caso de una escuela en concreto, se optó por seguir una línea metodológica de estudio de caso, siguiendo lo dicho por Simons (2011), de que este tipo de investigación “valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto; a la vez que se le pone énfasis a la forma en que el problema interpela a los sujetos, su forma de verlo y de vivirlo” (p.18). Se considera que el tipo de escuela seleccionada puede dar posibles soluciones a las preguntas planteadas, generar reflexiones sobre las necesidades a las que se enfrentan los planteles rurales y cómo solucionarlas, además de mostrar parte importante del funcionamiento del sistema educativo de manera cotidiana y durante el tiempo en que duró la contingencia sanitaria. Además, se partió de la idea de que el cuadro pintado por la investigación permitiría, en un futuro, el cotejo de diferentes realidades educativas con diferentes contextos y, con ello, sumar un poco a la comprensión de una cuestión concreta de la educación. Si bien no se pretende que los resultados hablen de una realidad general que se vive en todas las primarias rurales del estado de Puebla o del país, sí se espera que, partiendo de las condiciones generales, se llegue a lo específico que aconteció en la escuela y a los actores que se vieron involucrados. Ante esto, y en concordancia con la epistemología interpretativa, se optó por emplear la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, sobre la cual se detalló anteriormente. Detrás de cada experiencia de aprendizaje hay un proceso social complejo que le subyace y que es necesario comprender, por ello se requiere tener un acercamiento con maestros y alumnos para que, por medio de sus testimonios se pueda interpretar el sentido dado a lo vivido dentro de su contexto particular en bajo la situación generada por la pandemia.

1. La educación en entornos rurales

La escuela, entendida como la institución dentro de la cual se lleva a cabo la labor educativa es un espacio que ha estado presente en diferentes épocas y lugares, la cual tiene una historia propia y ha sufrido múltiples transformaciones para convertirse en lo que conocemos hoy en día. Ahora bien, al pensar en el proceso educativo que tiene lugar en las instituciones escolares, puede ser usual que venga a nuestra mente una imagen común que es la de los alumnos sentados en sus pupitres, con sus útiles delante y atentos a lo que el docente enseña. Normalmente este proceso es pensado sólo por lo que pasa dentro de las aulas o del edificio escolar como si éste estuviese suspendido y apartado de aquello que hay a su alrededor. Lo cierto es que si bien existe una cultura escolar² que evidencia los rasgos inherentes a la vida en las aulas, cada escuela es única en tanto que se encuentra ubicada en un contexto particular, el cual comprende tanto los rasgos geográficos como culturales, políticos, como económicos que hay a su alrededor, al igual que los significados que los sujetos le confieren. De este modo, aquello que hay fuera de la escuela influye constantemente en aquello que pasa dentro, por lo cual, el ejercicio de pensar sobre la educación siempre debe estar acompañado de una observación y análisis del entorno en el que esta actividad se lleva a cabo, esto en aras de saber cómo es que el contexto influye a la educación y cuáles son las acciones idóneas para mejorar la práctica.

Las dos grandes categorías que se suelen emplear para caracterizar los tipos de asentamiento existentes son urbanidad y ruralidad, que por los atributos que se les asigna, son entendidas como opuestas y antónimas; a grosso modo, éstas solían reducirse a las ideas de campo y ciudad, el primero relacionado al atraso económico mientras que la segunda al progreso y la libertad (Verdaguer, 2013). Lo anterior es una simplificación de la realidad, puesto que no todas las ciudades o todos los campos son iguales, sin embargo, esto es de utilidad para entender los procesos

² Por cultura escolar se entiende “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores” (Viñao, 2002, p. 59).

que se llevan a cabo en las poblaciones. Hoy en día, la sociedad es tan dinámica y heterogénea, que es preciso repensar la forma en que se le define, así como las interacciones que se establecen con el medio que se habita y cómo esto influye en sus actividades diarias, es decir, que hay que pensar lo urbano y lo rural como concepciones más complejas que permitan dar cuenta de la realidad.

Ahora bien, regresando a la educación que es el tema que nos convoca, es preciso saber que ésta no es igual en un entorno rural que en uno urbano, el medio influye directamente en la práctica escolar por distintas vías, de modo que el presente capítulo se centrara en un abordaje amplio de la ruralidad con un énfasis en la educación. En primer lugar, se retomarán algunas concepciones de la ruralidad con el fin de analizarlas e interpretarlas para así construir un concepto propio que además vaya de la mano con aquello expresado por los mismos sujetos sobre la forma de definir y describir el medio en el que viven. Posteriormente, se hablará de cómo se llevan a cabo las tareas de enseñanza/aprendizaje en un entorno rural como el estudiado, del papel que cumplen las escuelas en estas comunidades, así como de los tipos particulares de instituciones rurales que existen en nuestro país: indígenas, comunitarias y multigrado.

1.1. “Aquí es campo”

Como se señaló anteriormente, lo rural y lo urbano tienden a ser simplificados aludiendo al campo y la ciudad, no obstante, la configuración actual del mundo, demanda que las concepciones sobre la forma de definir un asentamiento poblacional se adecuen al contexto y muestren la complejidad que lo caracteriza. En siglos pasados, las diferencias entre lo rural y lo urbano eran claras e iban desde el tipo de paisaje, la concentración del poder y el uso de suelo, hasta la infraestructura y concentración de capitales (tanto económicos como intelectuales) (Verdaguer, 2013). Tras el rápido crecimiento de las actividades industriales acompañadas del incesante desarrollo tecnológico, así como la constante interrelación e integración de las economías del mundo, la vida cotidiana, entendida como una realidad interpretada por los individuos que se convierte en un mundo coherente en el que habitan y actúan (Berger & Luckmann, 1968) ha sufrido

paulatinas transformaciones. Dichas transformaciones han tenido lugar tanto en territorios rurales como urbanos, no obstante, no han sido simultaneas ni equivalentes, ya que los procesos arriba mencionados, aunados a la injerencia cada vez mayor de sectores privados en asuntos públicos, han tenido como consecuencia un crecimiento exponenciado de las ciudades, en las cuales se concentra la actividad económica, intelectual y cultural de los pueblos.

El contexto del “campo” por otro lado, se vio transformado por la llegada de tecnologías que facilitan el trabajo agrícola haciéndolo más eficiente y productivo, pero también de difícil acceso para algunos. Aquellos con la capacidad económica de adquirir dichas tecnologías obtienen ganancias de manera más rápida y con menos esfuerzo, acaparando tanto el mercado como el suelo, el cual se van apropiando progresivamente. Lo anterior conlleva una situación de desigualdad creciente que desde hace décadas ha forzado que quienes tienen menor posibilidad de tener aparatos de agricultura, tengan que abandonar sus actividades al no ser redituables y buscar otras formas de sustento, migrando a las zonas urbanas. Aquellos que se quedan viven en situaciones normalmente precarias pues no producen mucho o tienen que prestar su mano de obra como asalariados. En las últimas siete décadas la migración de los habitantes ha ido en rápido aumento, mientras que en 1950 el porcentaje de población rural era de 51% y la urbana de 43%, actualmente se estima que la rural es de 21%, mientras que la urbana del 79% (INEGI, 2020c). Asimismo, datos de la Central Intelligence Agency (CIA, 2022) muestran que el Producto Interno Bruto (PIB) de México está compuesto en la actualidad en el 64.5% por el sector de servicios, 31.9% por industria y sólo el 3.6% por agricultura, lo cual demuestra la prevalencia de las actividades relacionadas con lo urbano y el abandono de lo rural. Si bien siempre han existido brechas entre las comunidades rurales y urbanas, en materia económica, el desarrollo industrial y tecnológico perjudicó gravemente a quienes se encontraban en desventaja, tales desigualdades permanecen vigentes e impactan directamente en el ámbito educativo y escolar.

El espacio que se habita configura un modo particular de construir y generar significados, de modo que los individuos que habitan el campo interactúan con el espacio de distinta manera que quienes viven en o cerca de una ciudad. Por lo que respecta al campo en particular, la vida cotidiana está mediada por el trabajo, éste requiere de mayor dedicación por parte de los habitantes, lo que se traduce como un menor tiempo empleado en actividades como la educación, la recreación y la cultura. Asimismo, dependiendo de la situación geográfica de lo rural, los bienes y servicios que llegan a estas comunidades pueden ser escasos y dificultar las comunicaciones, colocando a la población en cierta condición de aislamiento respecto al mundo, donde todo pasa y cambia de manera más rápida y abrupta. Los niños en edad escolar que habitan las zonas rurales ven el mundo de diferente manera y se ven sometidos a prácticas particulares en su vida diaria. La forma en que ellos establecen relación y se apropian de las condiciones propias de vivir en una zona rural se vuelve un factor importante a la hora de estudiar su práctica educativa, puesto que así se podrán idear actividades pertinentes que se ajusten a su contexto pero que al mismo tiempo les ayuden a desarrollar sus habilidades cognitivas y emocionales, a la vez que se vean a sí mismos como miembros y actores tanto de la comunidad más próxima, como de una mayor.

La connotación “aquí es campo” lleva detrás un gran número de implicaciones que deben ser consideradas, para lo cual, es preciso establecer qué se entiende actualmente como rural y definir si es pertinente o no la similitud con el campo. La definición de lo rural no sólo nace de aspectos externos que pueden ser estudiados y medidos, sino también de la cultura, las significaciones, costumbres y apropiaciones de los sujetos.

1.1.1. Aproximaciones a la definición de lo rural

En México, el organismo encargado de definir lo rural, así como los parámetros que lo delimitan es el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el cual, con base en un criterio demográfico establece que las comunidades rurales son aquellas que tienen un número menor a 2500 habitantes, mientras que las urbanas cuentan con una población mayor a tal cifra. Si se considera lo señalado anteriormente sobre

la complejidad de los espacios, se puede concluir que una definición así es incompleta y deja de lado numerosos aspectos que merecen ser tomados en cuenta para definir lo rural, ya que no se mencionan las demás características que configuran a estas zonas. Existen diversos criterios de definición además del demográfico que son seleccionados en función del objetivo que se persiga, es decir, si los fines son estadísticos, políticos o administrativos. Algunos países seleccionan criterios de uso de suelo, actividad económica o tamaño, no obstante, el retomar cada uno de estos elementos de manera aislada deja de lado elementos que son relevantes al momento de diseñar políticas públicas destinadas a este tipo de poblaciones.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE/OECD por sus siglas en inglés) señala que las áreas rurales tienen una variedad de características y geografías diferentes, desde comunidades bien atendidas cerca de áreas urbanas hasta lugares remotos escasamente poblados con acceso limitado a servicios básicos, así como diferentes culturas (OECD, 2021). Lo anterior quiere decir que todas las áreas rurales son diversas entre sí, el contexto, características y condiciones de cada una de ellas son particulares, de modo que no todas las comunidades pueden ser atendidas mediante los mismos mecanismos, tanto en materia de salud, alimentación y educación. Lo anterior no quiere decir que no se puedan establecer parámetros que delineen y delimiten lo que se considera rural y urbano, hay un grado de heterogeneidad que permanece, sin embargo, es posible establecer una definición que dé cabida a pensar lo rural en términos generales y que invite a reflexionar y considerar las particularidades.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que en la región latinoamericana las comunidades rurales tienen características y funciones particulares que las diferencian de aquellas existentes en otros continentes, por lo cual se vuelve necesaria una conceptualización de lo rural con base en el contexto y la realidad de esta región (Dirven et al., 2011).

La concepción que señalaba como iguales a lo rural y lo agrícola, comenzó a ser puesta en duda a partir la década de los 90's, debido a los censos

poblacionales que desde 1980 mostraban que una buena parte de la población que habitaba en zonas rurales no se dedicaban a las actividades agrícolas y que la mayor parte de los ingresos económicos tampoco provenían de esta actividad (Dirven et al., 2011). Esta situación ha ido incrementando en las décadas recientes en las que se percibe la coexistencia de dos fenómenos: por un lado, personas con actividades agrícolas que viven en zonas urbanas y, por otro, personas con empleos no agrícolas que habitan en zonas rurales (Dirven, 2001). Lo anterior se explica en parte por los cambios experimentados en la agricultura, como consecuencia de las innovaciones tecnológicas que provocan una menor necesidad de la mano de obra humana y una mayor inversión económica para costear la maquinaria. La producción se vuelve menos redituable para aquellos con menor capacidad para generar grandes cantidades de producto en poco tiempo, por lo cual se enfrentan a la necesidad de buscar nuevas fuentes de ingreso. A lo anterior también debe sumársele la estacionalidad de algunos productos y regiones cuya cosecha está condicionada por el clima, al igual que problemáticas subyacentes que pueden afectar la vida de los agricultores como la imposibilidad de adquirir tierras propias.

La complejidad de definir lo rural y lo urbano a partir del dinamismo y cambios constantes que se presentan en las sociedades, ha derivado en la creación de nuevos conceptos y clasificaciones que buscan dar cuenta de la diversidad y particularidad de los espacios. Algunas de dichas concepciones son: la nueva ruralidad, la periurbanidad y la rururbanidad. La nueva ruralidad, en primer lugar, puede definirse como el intento de definir lo rural tras las transformaciones presentadas en el campo tras la diversificación de actividades económicas. De Grammont (2004) sintetiza en siete puntos los principales planteamientos de la nueva ruralidad:

- i. Desaparición de la dicotomía campo-ciudad como los dos grandes campos geográficos.
- ii. Urbanización del campo y ruralización de la ciudad ocasionadas principalmente por la llegada de tecnologías que modifican la vida del campo

y la migración y la reproducción de formas de vida rural dentro del espacio urbano.

- iii. Semejanza en las formas de explotación de fuerza de trabajo entre la industria y la producción agraria a causa de las empresas transnacionales que establecen cadenas de producción y agricultura por contrato.
- iv. Formación de unidades familiares plurifuncionales debido a la diversificación de actividades económicas no agrícolas. La migración a zonas urbanas por parte de algunos integrantes se vuelve un fenómeno naturalizado.
- v. Desigualdad social, pobreza y marginación sustituyen la idea de desarrollo e integración nacional.
- vi. Los “cuestión étnica” se separa de lo campesino y la problemática del género se vuelve una variable importante que atraviesa todo el asunto.
- vii. Como consecuencia de la necesidad actual de conservar el medio ambiente, instituciones nacionales e internacionales se han enfrentado a la necesidad de buscar nuevas metodologías para definir políticas públicas dirigidas a las zonas rurales.

La periurbanidad por otro lado, sostiene que no todo aquello que está fuera de lo urbano es rural, sino que hay zonas medias o de transición entre un espacio y otro. Las zonas contiguas a las grandes urbes son denominadas periurbanas, es decir, que se encuentran en la periferia de un establecimiento urbano. Pryor (1968, citado en González, et al., 2021) señala que la franja rural-urbana es una zona de transición del uso del suelo, de las características sociales y, de las demográficas, la cual se localiza entre el área urbana y suburbana construida de la ciudad central y el *hinterland* rural. Las principales características de lo periurbano son: la mezcla de elementos de lo rural y lo urbano y una prevalencia de lo urbano a la cual transitan y se añaden elementos de lo rural. De lo anterior se puede concluir que el término periurbano está primordialmente enfocado en definir y delimitar una zona con mayor número de rasgos urbanos, no obstante, en tanto que se habla de transiciones de lo rural, es importante tomarlo en cuenta para tener más claridad sobre las diferentes tipificaciones de los espacios y el cómo se habitan, así como para definir el grado de influencia de una zona sobre la otra y sus interrelaciones.

Finalmente, la rururbanidad se entiende como el proceso en el cual elementos socioculturales de la vida rural se trasladan a espacios urbanos como consecuencia de la migración de pobladores del campo a la ciudad (Kenbel & Cimaldevilla, 2009). Desde este enfoque se cuestiona la idea de la primacía de lo urbano sobre lo rural, planteando que no sólo lo urbano tiene influencia sobre lo rural, sino que también ocurre a la inversa y en las ciudades se puede experimentar la emergencia de hábitos, costumbres, prácticas, significados y elementos culturales de la vida rural. Si bien estos últimos dos enfoques se concentran en la mirada hacia lo urbano, su estudio aporta a la reflexión en torno a las nuevas formas de clasificar los espacios, dejando de lado la dicotomía imperante y analizando las formas y grados de interrelación existentes entre lo que usualmente se entiende como campo y ciudad.

Con base en lo anterior, queda asentado que emplear una definición demográfica como la retomada por el INEGI, resulta incompleto e inacabado, por lo que no es un buen punto de partida para diseñar políticas públicas que sean verdaderamente efectivas e impacten en los individuos. Es necesario pensar los espacios habitables dentro de su complejidad y partir de concepciones que den cuenta de la heterogeneidad, complejidad y plasticidad de las estructuras que conforman los espacios. Por lo que respecta a este estudio, el planteamiento teórico que será retomado es el de Nueva Ruralidad, en tanto que se adecua de mejor manera con las condiciones particulares de la localidad donde se realizó la investigación, sobre las cuales se ahondará más en el siguiente apartado.

1.1.2. Anotaciones sobre la escuela “N”

El lugar donde se encuentra la escuela en la que se llevó a cabo el trabajo empírico, se sitúa en la Sierra Norte del Estado de Puebla y se localiza a 6.3 km de distancia del centro “urbano” más cercano, que es la cabecera municipal.³ De acuerdo con las cifras de 2020 del INEGI, cuenta con un número total de población aproximado

³ El término urbano se colocó entre comillas ya que la problematización arriba desarrollada sobre la definición de lo rural y lo urbano, muestra que la definición de un espacio es compleja y va más allá de los datos demográficos. Cabe señalar que la cabecera municipal cuenta con una población mayor a las 87,000 personas, en ella hay más variedad de actividades económicas, culturales y sociales, además de una infraestructura diferente, no obstante, no es considerada un gran centro urbano.

de 842 habitantes. Por lo que respecta al comercio, el único tipo de establecimiento con el que se cuenta es la tienda de abarrotes, pero se carece de farmacias, papelerías, tiendas de ropa, utensilios, etc.; tiendas Diconsa, así como de tianguis o mercados. La actividad económica predominante es la agricultura, cuyo principal producto es el maíz, aunque también hay cría de animales y actividades relacionadas a el corte y siembra de árboles. Se cuenta con abastecimiento de agua entubada proveniente de un manantial, aunque no hay red pública de drenaje. Hay alumbrado público, sin embargo, éste no cubre toda la localidad, sino la mitad de esta. Las calles no tienen recubrimiento y no hay espacios públicos tales como canchas deportivas, juegos infantiles, biblioteca o casa de cultura. Se cuenta con una casa de salud, adscrita a un Centro de Salud aledaño, hay promotor, partera y caravana de salud, pero no se tiene registro de médicos particulares. Sobre las telecomunicaciones, hay teléfono público, señal para los celulares y para servicio de televisión de paga, pero no se cuenta con internet. Hay transporte público para trasladarse a la cabecera municipal, no obstante, este parte con poca frecuencia y sólo está conformado por combis, ya que no hay taxis, autobuses u otro tipo de servicio. Respecto a las viviendas, el número total es de 251, de las cuales, sólo 153 se encuentran habitadas; 129 tienen recubrimiento de piso, 152 cuenta con energía eléctrica, 151 con agua entubada y 96 con servicio sanitario. Finalmente, su población no está caracterizada como indígena, y el total de la misma es hablante de español (INEGI, 2020b).

Con base en la problematización hecha líneas arriba sobre los elementos que dan forma a lo rural, los datos expuestos son de utilidad para comenzar a caracterizar a la localidad en cuestión; no obstante, a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos, surgen ideas, quizá breves, pero que abonan a la caracterización del espacio en el que viven y habitan, y que pueden ayudar a la configuración de una definición adecuada con base en los referentes teóricos

revisados. Al solicitar a los sujetos que describieran el lugar dentro del cual se encuentra la escuela, se obtuvieron respuestas tales como⁴:

“Pues es poquita gente y es bonito. Llueve mucho, hay perritos, pajaritos”⁵

“Muy bonita, aquí es campo, la mayoría de la gente se dedica a trabajar en eso. y, pues internet no tiene.”⁶

“Es campo, y es grande. Hay muchos animales como pollos, vacas guajolotes y creo que ya. La mayoría de la gente se dedica a la fruta, recolectan fruta.”⁷

“Aquí es tranquilo no es así con tanto ruido, ¿qué más? La gente, algunas son medio malas algunas son buenas. Y el lugar, pues hay muchos árboles allá donde vivo.”⁸

La oración “es poquita gente” refiere indirectamente a la cuestión demográfica de la que se ha hablado, se asocia lo rural con poblaciones con menor número de habitantes, los cuales también suelen estar dispersos, más separados los unos de los otros, se asocia con pequeños grupos de personas y no con grandes centros poblacionales. Por otro lado, la frase “la mayoría de la gente se dedica a trabajar en eso”, hace referencia al trabajo de campo, es decir, al cultivo, la recolección de fruta y la cría de animales como “pollos, vacas y guajolotes”; remite a las actividades cotidianas y económicas que tienen lugar en su contexto específico y con las que existe un grado de familiaridad. Al señalar que “internet no tiene” se habla de un servicio particular del que se padece, pero del que se tiene noción, es decir, se sabe que hay otros espacios y contextos en los que sí hay internet, de modo que enunciar la falta de éste adquiere relevancia para los sujetos. La

⁴ Los fragmentos citados directamente de las entrevistas se colocaron centrados con sangría para distinguirlos del cuerpo del texto, a pesar de que no todos rebasan el límite de palabras establecido por las normas para colocarlo de este modo. A las frases cortas se les respetaron las comillas para diferenciar un testimonio del otro, ya que en ocasiones se verán varios fragmentos colocados de manera conjunta, separados a renglón seguido únicamente.

⁵ Entrevista realizada a Jessica, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁶ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁷ Entrevista realizada a Eduardo, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁸ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

presencia de animales, así como la frase “hay muchos árboles” habla del paisaje propio que delinea el espacio físico en el que se encuentran. Finalmente, al señalar “aquí es tranquilo, no es así con tanto ruido”, se habla de una asociación implícita de lo no rural con el ruido y lo enfebrecido, que podría asociarse con los sonidos y dinámicas que se experimentan en otros lugares, tales como el tráfico y el tumulto. En lo anterior se pueden identificar elementos correspondientes al primero de los tres enfoques propuestos por Cloke (2006, citado en González Arellano & Larralde Corona, 2013) para definir lo rural. Dicho enfoque es denominado funcional, y en éste se pone al centro el uso de suelo extensivo con pequeños asentamientos y donde predominan elementos naturales como flora y fauna.⁹

Debido a que en las respuestas obtenidas se hizo presente una asociación directa de su contexto con el campo, se optó por indagar más sobre esta línea, motivando a los participantes, a hablar de aquello que distinguía al campo. A partir de ello se obtuvieron respuestas tales como:

“La ciudad es como México y las cosas aquí son diferentes, allá había muchos edificios y aquí no, aquí hay más árboles”.¹⁰

“Que en la ciudad ya se están acabando los árboles y aquí hay bastante más, aquí todo está más limpio y en silencio”.¹¹

“Pues allá hay gente que vende cosas y aquí hay menos. Allá es más grande y también hay más gente.”¹²

“Pues que en la ciudad hay mucha contaminación y aquí no hay mucha contaminación, y no hay árboles, y aquí sí hay hartos árboles.”¹³

⁹ Los otros dos enfoques son: de economía política y de construcción social. El primero de ellos pone en relación las actividades económicas de las zonas rurales con los contextos nacional e internacional, con la finalidad de dar cuenta de cómo aquello que pasa en el exterior, repercute en las decisiones y actividades de los habitantes de zonas rurales. El segundo hace énfasis en las construcciones culturales, éticas y valorativas que priman en lo rural y lo constituyen.

¹⁰ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

¹¹ Entrevista realizada a Fernando, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

¹² Entrevista realizada a Jessica, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

¹³ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

“Pues que la ciudad, no estás muy activo y aquí puedes salir a caminar y así, bueno, allá también pero no es lo mismo porque en la ciudad hay más gente y más contagios y porque aquí podemos así correr y así, está más libre el espacio y hay menos gente, allá hay más gente y como que hay más contaminación y así. Es lo que yo siento.”¹⁴

“La diferencia de aquí, pues que aquí es más bonito porque allá en la ciudad este, nos tenemos que estar en casa, ahorita además por lo del COVID, pues allá había más contagios y aquí en el campo no porque pues aquí sí podemos jugar libres.”¹⁵

“Que el campo no hay carreteras y en una ciudad hay carreteras, aquí los caminos son de tierra.”¹⁶

La frase “aquí las cosas son diferentes” abre la reflexión en torno a qué cosas y en qué difieren de la ciudad, sobre la cual, se tiene un referente inmediato que es la Ciudad de México. Con esta expresión, la dicotomía campo-ciudad comienza a cobrar vida, no obstante, es preciso un análisis más detallado sobre aquellas diferencias enunciadas, para así continuar dotando de forma y sentido a lo que denominan como “campo”. El decir “allá había muchos edificios y aquí no, aquí hay árboles”, remite nuevamente al paisaje, pero a la vez comienza a dar atisbos sobre el tipo de infraestructura y construcciones que uno puede o no encontrar. La oración “aquí los caminos son de tierra”, abona más a esta última cuestión, refiriéndose a los materiales con los que están hechas las vías que diariamente recorren para ir a la escuela y realizar sus desplazamientos. La expresión “aquí todo está más limpio y en silencio”, es una construcción que se realiza a partir de la estancia o interacción con espacios que son lo opuesto, es decir, que son sucios y ruidosos, cualidades que se asocian con las ciudades, así como la contaminación, la cual se marca como una característica ausente del campo, gracias principalmente a la presencia de árboles. En la frase “allá hay gente que vende cosas y aquí hay menos” podemos ver la ausencia del comercio como actividad económica, la cual también caracteriza

¹⁴ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

¹⁵ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

¹⁶ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

e influye en las relaciones económicas entre los pobladores de la zona y las actividades que realizan con el fin de obtener ingresos. Los enunciados “aquí puedes salir a caminar”, “aquí podemos correr y está más libre el espacio”, así como “aquí sí podemos jugar libres”, se remiten al tiempo libre, a las actividades de ocio y las ventajas que implica el contexto campo. Se relaciona la ciudad con lugares que paradójicamente son más grandes, pero con poco espacio debido a la presencia de grandes cantidades de gente. Finalmente, en relación con la pandemia, situación de la que se ahondará más adelante, se señala que “allá había más contagios” como consecuencia del número mayor de habitantes y la cercanía de los mismos.

Ahora bien, sobre las actividades económicas desempeñadas por la población adulta, las entrevistas reflejaron:

“Mi papá construye casas allá en Estados Unidos y mi mamá pues como ahorita está aquí en (N) no se ha dedicado a nada, ahí está en la casa.”¹⁷

“Trabajan en el campo.”¹⁸

“Mis papás se dedican al campo. (Mis hermanos) igual, bueno uno no está aquí, está en México.”¹⁹

“Al trabajo del campo, algunas veces yo les ayudo.”²⁰

“Mi mamá es vigilante, creo que trabaja en una tienda, pero no sé de qué, y mi papá es albañil.”²¹

“Mi mamá trabaja. Mi papá es soldado, pero aquí no está. Está en Michoacán.”²²

¹⁷ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

¹⁸ Entrevista realizada a Fernando, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

¹⁹ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

²⁰ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

²¹ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

²² Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

En los fragmentos anteriores se pueden apreciar diferentes fenómenos que versan sobre la diversificación de las actividades laborales de las personas que viven en zonas rurales. En primer lugar, se puede identificar la mención del “trabajo de campo” (agricultura), como una de las actividades primarias, en las que, además, se puede presentar el trabajo colaborativo de la familia, la cual aprende de la tarea y con el paso del tiempo lo vuelve también su actividad primordial. Por otro lado, existen labores que implican el desplazamiento diario de los habitantes a la cabecera municipal con el fin de encontrar oportunidades laborales que no hay en su lugar de residencia, tales como la albañilería y los empleos generados por las tiendas. Finalmente se aprecia el fenómeno migratorio en distintos niveles, a la Ciudad de México, un centro urbano que se encuentra a algunas horas de distancia; a Michoacán, un estado diferente cuya lejanía es mayor; y a Estados Unidos, un país al que históricamente ciudadanos centro y sudamericanos migran con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida.

Con base en los datos provistos por el INEGI, las respuestas obtenidas por parte de los entrevistados, así como en la observación directa del espacio, se puede decir que, de las teorías anteriormente expuestas, aquella que se aproxima más para definir el espacio particular del que se habla, es el de *Nueva Ruralidad*. Esto ya que, si bien se tiene un referente claro de lo que es la ciudad, no hay elementos presentes que hablen de una cercanía a la misma, sino que las expresiones empleadas denotan alejamiento; asimismo, los procesos de urbanización de lo rural son escasos, al contrario, se perciben enunciaciones de falta de algunos servicios y actividades que existen en lo urbano. Una vez que contamos con los elementos suficientes para comprender la complejidad de lo rural y de las dinámicas que allí se viven, se puede hablar de la educación en entornos rurales como el que se ha descrito hasta ahora.

1.2. “El contexto es muy diferente”

En el apartado anterior se habló de las formas de definir lo rural como un espacio social complejo que difícilmente puede ser reducido a la palabra “campo”, puesto que los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de las últimas décadas

han generado grandes modificaciones a las dinámicas que se llevan a cabo en las poblaciones. Dichas modificaciones han acercado a lo rural y lo urbano en ciertos sentidos, estableciendo nuevas formas de relacionarse. Ahora bien, retomando la práctica escolar, que es el tema particular que interesa al presente estudio, cabe señalar que existen grandes diferencias entre aquellas que tienen lugar en zonas urbanas que en las rurales. Al preguntar a las docentes de la escuela cuáles eran, desde su perspectiva, los elementos que diferenciaban a la educación que se impartía en entornos rurales de aquella que se da en escuelas urbanas, se obtuvieron diversas respuestas que dejan entrever cuáles son los elementos que más impacto generan y que hacen que el aprovechamiento sea diferente.

Aquí los niños a veces en las tardes o fines de semana trabajan, entonces apoyan en el hogar, apoyan a sus papás, tienen otras actividades y a veces no hay mucho apoyo por parte de los padres y siento que es lo que les perjudica a ellos, pero en sí la educación yo siento que es la misma.²³

El enunciado “aquí los niños a veces en las tardes o fines de semana trabajan”, habla de una situación que no es exclusiva de las zonas rurales, pero que se presenta en éstas con mayor frecuencia debido a las condiciones particulares de estas comunidades. Como se señaló anteriormente, las actividades económicas que tienen en lugar en lo rural están primordialmente orientadas a la agricultura, la cual además de implicar un arduo trabajo físico, no genera ingresos de manera sostenida y segura, es decir, que a menos que la venta de los productos esté asegurada de antemano, las ganancias son impredecibles. Asimismo, la producción agrícola conlleva un tiempo mayor de espera en lo que la siembra madura y genera frutos, además de que es vulnerable ante los fenómenos naturales. Lo anterior modifica las prácticas de los integrantes de la familia, quienes buscan involucrarse en esa y otras actividades económicas con el fin de obtener ingresos. La señalización “a veces no hay mucho apoyo por parte de los padres”, es igualmente, una condición que no es exclusiva de las zonas rurales, pero que, al ser enunciada por los sujetos, denota relevancia dentro de su contexto particular. La falta de apoyo

²³ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

parental puede obedecer a muchos factores, tales como condiciones familiares particulares, o bien, la falta de tiempo por la dedicación que implican las actividades laborales. Con el fin de no hacer generalizaciones que podrían resultar erróneas sobre esta línea, se abordará con mayor detenimiento más adelante al tocar el tema de las actividades escolares durante el tiempo de contingencia sanitaria.

En el testimonio de otra de las docentes se señala:

Cambia por cuestiones en cuanto a los recursos que, por ejemplo, una escuela urbana tiene, tiene más, por ejemplo, no sé, tecnología, computadoras, un espacio para una biblioteca, espacios más recreativos se podría decir. En una rural pues a menos que exista o hayan existido gestiones por parte del director o de la misma escuela, pero de ahí en fuera pues sí existe el cambio y en las clases sí también cambia mucho por él, sí por el contexto. Sobre todo, el contexto es muy diferente, en las comunidades les solicitamos por ejemplo una cartulina, “tráiganme un cartel, elabórenlo así y así” y pues no lo traen, a lo mejor de 10 lo traen 3 o 4, ¿no?, y en la ciudad pues tienen más acceso a internet o a un celular ¿no?, descargan información o lo que sea y pues la transcriben y a ver qué pasa, pero tienen como que un poquito más de acceso, sí, la verdad sí cambia.²⁴

La oración “una escuela urbana tiene, tiene más, por ejemplo, no sé, tecnología, computadoras, un espacio para una biblioteca, espacios más recreativos”, hace referencia concretamente a cuestiones de equipamiento de éstas, de la infraestructura y bienes con los que no se cuenta, pero que se considera que las escuelas rurales sí poseen. El tipo de recursos que se enuncian son provistos por las autoridades educativas y distribuidos de manera desigual, por lo que, en su mayoría, las instituciones de zonas rurales cuentan con los elementos básicos para su funcionamiento (Miranda, 2018). El enunciado “en las comunidades les solicitamos por ejemplo una cartulina, “tráiganme un cartel, elabórenlo así y así” y pues no lo traen, a lo mejor de 10 lo traen 3 o 4, ¿no?”, remonta a las características señaladas sobre las comunidades rurales, en las que no se cuenta con establecimientos tales como papelerías en las cuales los alumnos puedan adquirir

²⁴ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

los materiales requeridos; pero a la vez, refiere a la situación económica de las familias, las cuales no siempre son capaces de apoyar a sus hijos con insumos extra para las labores escolares. Finalmente, la oración “en la ciudad pues tienen más acceso a internet o a un celular ¿no?, descargan información o lo que sea y pues la transcriben y a ver qué pasa, pero tienen como que un poquito más de acceso” se relaciona en concreto con un tipo de servicio que hoy en día es de gran importancia para las sociedades: el internet. Diversos autores como Castells (Castells, 2017) definen a los tiempos actuales como “era de la información” y a la población como “sociedad red”, debido principalmente al uso exhaustivo que se le da al internet como herramienta de comunicación e información. La falta de este servicio, así como de las habilidades para hacer uso del mismo son condiciones que merecen ser atendidas en tanto que se proyectan como necesarias para el futuro, de modo que la condición de las escuelas rurales respecto de esto, coloca a los estudiantes en una situación de desigualdad respecto a otros alumnos.

Los fragmentos de testimonios arriba citados dejan entrever cuáles son algunas de las dificultades con las que la práctica escolar se encuentra día a día en los contextos rurales, sin embargo, existen algunos otros que irán develándose más adelante con el avance del presente trabajo al tocar nuevas temáticas que guardan relación con la particularidad de la ruralidad. De momento, basta con recalcar que los sujetos reconocen la existencia de diferencias importantes en las realidades que se viven en los espacios, las cuales repercuten en las labores escolares y educativas de los alumnos. Ahora bien, una vez revisado el cómo el contexto influye en las prácticas escolares, es necesario ahondar en las razones por las que la atención de las comunidades rurales en materia educativa es de gran importancia para evitar el acrecentamiento de las brechas sociales, económicas y sociales ya existentes.

1.2.1. La escuela como base de la comunidad

En México, la mayoría de las zonas rurales son consideradas vulnerables, pues ahí se viven situaciones de precariedad y rezago económico que varían en función de múltiples variables como pueden ser la distancia a la que se encuentren de los

centros urbanos, las condiciones de las vías de acceso, el clima, entre otros. Al tomar como referencia los grados de marginación de estas poblaciones, así como las condiciones estructurales que igualmente son precarias por la falta de servicios y recursos, cabría preguntarse ¿Qué papel juega la escuela en las poblaciones rurales?

Líneas arriba, como parte de la caracterización de la comunidad donde se ubica la escuela, se señaló que no existen espacios culturales o de recreación, ni de abasto para satisfacer las necesidades alimentarias, así como servicios de internet o bibliotecas. Mientras que en una zona urbana los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen acceso a una mayor variedad de espacios en los cuales convivir, aprender y socializar, las posibilidades de aquellos que viven en espacios rurales son más limitadas y acotadas. De este modo, la escuela se convierte, en muchos casos, en el único espacio de socialización, aprendizaje y esparcimiento de niños y niñas. Las docentes entrevistadas hablaron de la importancia y valor que, desde su punto de vista, tiene la escuela en la comunidad concreta en la que se encuentra.

La escuela es la, es la base para la comunidad, sí, el alumno pues de precolar, primaria, secundaria, bachiller, todo lo que hay aquí en la comunidad, si recibe esa atención, pues el niño va a cambiar sus hábitos, va a cambiar muchas cosas, su manera de pensar, su cultura, y, sobre todo, que esa educación que va a recibir en la escuela pues le va a servir para la vida. Sí y entonces definitivamente la escuela, este, en la comunidad pues es de mucha importancia.²⁵

En la frase “si recibe esa atención, pues el niño va a cambiar sus hábitos, va a cambiar muchas cosas, su manera de pensar, su cultura”, se habla de una capacidad de transformación de los individuos por medio de las atenciones que brinda la escuela; es decir, que la escuela dota a los alumnos de herramientas para modificar cosas de sus prácticas diarias, así como de su forma de ver el mundo y actuar sobre él. Por otro lado, la expresión “que esa educación que va a recibir en la escuela le va a servir para la vida”, refiere directamente a una de las utilidades de

²⁵ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

la escuela, es decir, que lo que ahí se aprende no es sólo para avanzar de grado o para aprobar exámenes, sino que va más allá de eso, es una enseñanza para la vida, para su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Lo anterior son cualidades que poseen todas las escuelas sin importar el lugar donde se encuentren, no obstante, se reconocen más importantes es esta escuela por las condiciones antes descritas de desventaja y desigualdad.

Tan sólo lo vemos en el comedor, es una gran ayuda que nosotros, bueno que la escuela aporta a la comunidad, a los niños, porque vienen niños que desde la mañana no almuerzan y pues de esa manera pues pasan al comedor, ¿no?, se les invita y ya comen, y ya de esa manera es parte de que los niños también estén atentos en la escuela, bueno en el salón, en clase, porque si no nada más están pensando en comida o en dormir, o sea vienen con eso e igual les afecta. Sí también porque nosotras como maestras pues apoyamos de manera externa también, cuando se realizan faenas o pues se organiza todo, la escuela tiene una parcela y pues vamos a sembrar o el cultivo de blueberry y pues vamos, o sea también nosotros como escuela participamos en ese punto.²⁶

La frase “vienen niños que desde la mañana no almuerzan y pues de esa manera pues pasan al comedor, ¿no?, se les invita y ya comen” refiere a un servicio particular que muchas escuelas del país brindan a las poblaciones con escasos recursos como ayuda para solventar las carencias alimentarias, así como cumplir uno de los derechos fundamentales que es el de la alimentación, el cual, si no se satisface, puede tener repercusiones graves de salud, a la vez que afecta el desempeño mental de los alumnos. En la oración “nosotras como maestras pues apoyamos de manera externa también, cuando se realizan faenas o pues se organiza todo, la escuela tiene una parcela y pues vamos a sembrar o el cultivo” se refleja una de las formas en que los docentes se integran a la comunidad en la que se encuentran, colaborando con los pobladores en labores comunitarias que dan forma a la identidad propia del lugar. Los docentes van más allá de su tarea de dar lecciones para integrarse con sus alumnos y familias en labores ajenas a ellos pero

²⁶ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

que les son de utilidad para establecer nuevos tipos de relaciones, más cercanas que resultan positivas para el ambiente escolar.

Si no estuviera esta escuela, realmente muchos papás no mandarían a los niños a la escuela, los niños se irían al trabajo, al campo o a apoyar a sus papás en muchas tareas diarias, ya sea del hogar o para el trabajo y la economía, porque si los mandan a esta escuela es porque la tienen cerquita y se les hace fácil mandar a los niños y darles para el comedor, que se les da un precio accesible para que puedan entrar, o bien les traen el taco, como ellos dicen. Pero si no estuviera la escuela, hay muchos papás que por economía y por desinterés también, no mandarían a los niños a la escuela y se vería truncada su carrera, realmente nada más estarían en el trabajo y no tendrían oportunidades de desarrollarse más.²⁷

El fragmento anterior muestra la importancia de que el acceso a la educación sea garantizado con la existencia de centros escolares cercanos a las comunidades. El decir que “muchos papás no mandarían a los niños a la escuela, los niños se irían al trabajo, al campo o a apoyar a sus papás” deja entrever cómo para muchas familias la educación de los hijos no es prioritaria, no necesariamente por desinterés, sino, sobre todo, por las condiciones socioeconómicas que colocan al trabajo por encima de la educación por la necesidad de generar ingresos que cumplan con el sustento diario. La oración “si los mandan a esta escuela es porque la tienen cerquita y se les hace fácil mandar a los niños y darles para el comedor, que se les da un precio accesible para que puedan entrar” refleja cómo la escuela sirve como punto de fuga para que los padres puedan tomar una pausa en el cuidado y atención de los hijos y dejarlos a cargo de la institución, la cual no sólo educa, también brinda apoyo, protección y alimentación. La idea “hay muchos papás que por economía y por desinterés también, no mandarían a los niños a la escuela y se vería truncada su carrera, realmente nada más estarían en el trabajo y no tendrían oportunidades de desarrollarse más” enfatiza nuevamente la cuestión económica, añadiendo el desinterés de algunos padres, por lo cual también es necesario pensar en las posibles causas del mismo con relación al contexto donde se encuentran.

²⁷ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

Recordando que esta población se dedica principalmente a la agricultura, se puede concluir que la generación adulta cuenta con educación trunca, algunos de ellos son analfabetas como se señalará más adelante, por lo que muchas veces no reconocen la importancia de la educación para sus hijos, o no la ven como una vía de crecimiento personal, puesto que las circunstancias del medio en el que habitan hacen que el trabajo sea más importante que la educación.

Con lo anterior se ha visto que, en las zonas rurales, la escuela ocupa un lugar importante debido a la situación de alejamiento y vulnerabilidad de los habitantes que, en su mayoría, no cuentan con más herramientas para su desarrollo personal e intelectual. La existencia de escuelas rurales posibilita a los integrantes de las poblaciones a ampliar su panorama respecto a la forma en la que ven al mundo y forman parte de él. Ahora bien, no todas las escuelas rurales son iguales, sino que con base en las características de la comunidad se define el tipo de escuela que mejor se adapte y logre alcanzar los objetivos planteados. En el siguiente apartado se describirá cuáles son los principales tipos de escuela que se ubican en las zonas rurales.

1.2.2. Tipos de escuelas rurales

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es el máximo órgano encargado de regular y garantizar el ejercicio del derecho a la educación a toda la población. Desde su creación en 1921, José Vasconcelos hizo manifiesto su interés de integrar a las comunidades rurales al plan de desarrollo y unificación del país, por lo cual instauró la creación de instituciones como las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, con el fin de alfabetizar y proveer de los servicios educativos a los habitantes. Desde un inicio se supo que la educación rural debía ser diferente a aquella que tenía lugar en los espacios urbanos, por lo cual se requería un concepto diferente y adaptado a la realidad, dinámicas y exigencias del medio rural (INAFED, 2017). Actualmente, por lo que a educación primaria se refiere, en aras de garantizar la cobertura y el acceso a la educación, la SEP atiende a las comunidades rurales mediante cuatro mecanismos diferentes que son elegidos en función de las características de la población a la que atienden.

- **Escuelas regulares**

Son aquellas completas graduadas en las que hay al menos un grupo para cada grado con un docente a su cargo. Para el ciclo escolar 2019-2020 se tenía registrado un total de 76,781 escuelas, con 12,977,657 alumnos y 524,681 docentes (SEP, 2019). Estas escuelas predominan en las zonas urbanas, aunque también se localizan en algunas zonas rurales. Las actividades educativas de estas escuelas están basadas en el programa curricular general diseñado por la SEP para atender al grueso de la población.

- **Escuelas multigrado**

Son aquellas en las que un mismo docente atiende dos o más grados escolares debido principalmente al reducido número de habitantes de la población. El tamaño y funcionamiento de las mismas es variable dependiendo de la localización, así como el tamaño de la localidad. A su vez se dividen en unitaria (un maestro atiende los seis grados), bidocentes (dos maestros atienden dos o más grados) y tridocentes (tres maestros atienden dos o más grados). Cabe señalar que los docentes cumplen con las tareas administrativas, de modo que, en el caso de haber más de dos maestros en las escuelas, uno de ellos además funge como director y, en el caso de las escuelas unitarias, el docente único se encarga de todas las labores pedagógicas y administrativas de la institución (INEE, 2019). A su vez, las escuelas multigrado se clasifican como indígenas y generales con base en las características de la población a la que atienden. En el caso de las indígenas, existen barreras lingüísticas con los estudiantes, por lo cual, es imperativo que los docentes manejen la lengua que se habla en la comunidad con la finalidad de poder realizar su labor educativa. Cabe señalar que las escuelas multigrado generales trabajan con los mismos planes y programas que se usan en las primarias regulares, es decir, que no existen modelos educativos pensados en atender exclusivamente a este tipo de escuelas.

Para el ciclo escolar 2019-2020, la SEP registró un total de 96,000 escuelas y 13,862,321 alumnos (SEP, 2019).

- **Escuela indígena**

Está destinada a atender localidades cuyos porcentajes de población indígena son elevados, y tiene como funciones no sólo proveer de servicios educativos básicos a los niños y niñas en edad escolar, sino también integrarlos a la sociedad y dotarlos de herramientas para participar en los ámbitos sociales y ciudadanos (SEP, 2017). Aunado a lo anterior, con base en un criterio de inclusión y reconocimiento de la diversidad, su cultura y lengua son partes integrantes del currículo. La educación brindada en las escuelas indígenas es bilingüe con el fin de preservar las lenguas indígenas, pero también de respetar la diversidad y la identidad de los pueblos.

Para el ciclo escolar 2019-2020, la SEP tenía registro de 10,288 escuelas de nivel primaria, con un total de 789,635 alumnos y 37,940 docentes (SEP, 2019).

- **Escuelas comunitarias**

Son instituciones que forman parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y fueron diseñadas para dar atención a las poblaciones en condiciones de aislamiento y vulnerabilidad. Se trata de un modelo de intervención educativa centrado en la colaboración y trabajo comunitario. Los niveles que la conforman son flexibles, en tanto que no cuenta con una estructura cerrada, sino que busca adaptarse a las necesidades de la población, así como de los procesos particulares de los alumnos beneficiados. La figura del docente es ocupada por un “Líder para la Educación Comunitaria”, que por lo regular es un joven de entre 19 y 20 años que cuentan con una escolaridad mínima de secundaria. Los líderes permanecen en la comunidad por uno o dos años, a cambio de un apoyo económico mensual y una beca para poder continuar con sus estudios (CONAFE, 2021).

A pesar del interés por parte de los gobiernos en impulsar la educación rural, las acciones emprendidas no han sido suficientes, previo a la irrupción de la pandemia por COVID-19 se registraban porcentajes de deserción considerables, ya

que sólo tres cuartas partes de los estudiantes de zonas rurales concluían su educación primaria (INEE, 2019). La creación de escuelas en las comunidades crea las condiciones para garantizar la equidad en acceso a la educación, sin embargo, hay muchas brechas que subsanar para que la permanencia en el Sistema Educativo sea igualmente garantizada. Si bien la cobertura neta de la educación primaria es del 98.5% (INEE, 2019), ésta va disminuyendo conforme los alumnos avanzan en su paso por los distintos niveles. De esta forma, la Primaria se vuelve un pilar de la educación, el cual además de preparar a los niños y niñas conforme a los planes y programas de estudios, también debe legitimar y visibilizar la importancia de la educación para el futuro, lo cual no es tarea fácil, en tanto que compite con situaciones de vulnerabilidad como es el caso de las zonas rurales.

Una vez que se delinearon las características de las zonas rurales, así como las realidades a las que se enfrentan diariamente sus habitantes, es pertinente analizar cómo se experimentó la llegada de la pandemia y sus impactos en materia escolar y educativa. El panorama expuesto acerca de cómo se vive la escuela en la ruralidad, así como los testimonios de los sujetos entrevistados, comienzan a delinear que las condiciones de estudio son diferentes a aquellas que se presentan en entornos urbanos, las desigualdades existentes se multiplicaron con contingencia y la educación remota de emergencia, debido principalmente al extendido uso intensivo de herramientas digitales que, como se mencionó anteriormente, son escasas en localidades rurales. En el siguiente capítulo se expondrán y analizarán las disposiciones federales y estatales para dar continuidad a la educación durante el aislamiento y, con base en los testimonios de docentes y alumnos, se reflexionará sobre la pertinencia de las mismas respecto a las zonas rurales, así como de las alternativas empleadas para procurar que el ejercicio del derecho a la educación no fuera vulnerado.

2. Educación básica en tiempos de pandemia

En el capítulo anterior se ofreció un panorama de cómo se definen los espacios rurales, así como los elementos que los conforman haciendo un énfasis en cuáles son las condiciones particulares a las que se enfrenta la labor educativa, esto con el fin de situar el contexto de la escuela en la que se llevó a cabo el trabajo empírico de la investigación, así como de generar una reflexión en la importancia de comprender las desigualdades existentes entre diversos tipos de escuelas para así atender sus necesidades. Una vez asentado este precedente, es preciso comenzar a abordar otro de los temas centrales de la presente tesis, que es la irrupción de la pandemia por SARS-CoV-2 a México y cómo ésta afectó a la educación básica. Para tal fin, en este capítulo se realizará una breve semblanza de la llegada de la enfermedad para dar pie al análisis de las acciones de política pública emprendidas tanto por el gobierno federal como el del estado de Puebla para dar continuidad a la educación. Asimismo, con base en los testimonios recabados, se cuestionará si tales acciones eran adecuadas o no, con base en las condiciones sociales, económicas y demográficas de los alumnos, para así comenzar a introducir el tema de la equidad educativa.

2.1 Irrupción de la pandemia y disposiciones oficiales sobre la educación a distancia

A finales del 2019, la prensa internacional comenzó a hablar de la existencia de un nuevo virus denominado SARS-CoV-2, el cual era capaz de provocar infecciones severas que desencadenaban en neumonía. Si bien se determinó que el origen de dicho virus se encontraba en la ciudad china de Wuhan, en el transcurso de las semanas y meses su presencia fue confirmada en diferentes partes del mundo. En el caso particular de México, el primer caso demostrado se identificó el 28 de febrero de 2020 y, menos de un mes después, el 18 de marzo se dio la noticia de las primeras muertes causadas por COVID-19, que es como se denominó a la enfermedad detonada por el virus. A causa del avance de los contagios, el 14 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Secretaría de Salud, se reunieron con las autoridades educativas de todos los estados para informarles de las medidas de prevención para cuidar el bienestar de niñas, niños y

adolescentes (NNA) (SEP, 2020a). Como parte de las medidas, se acordó la suspensión temporal de todas las clases presenciales, adelantando y ampliando el periodo de suspensión vacacional que se tenía previsto para el mes de abril. Los acuerdos fueron ratificados en el Diario Oficial de la Federación el 20 de marzo del mismo año (Secretaría de Gobernación, 2020), de modo que las clases para educación básica, así como media superior y superior de instituciones pertenecientes a la SEP quedaron suspendidas de manera oficial hasta el 17 de abril como fecha de reanudación tentativa.

Fue el 31 de marzo de 2020, tras la sesión del Consejo de Salubridad General (CSG), que se declaró de manera oficial la emergencia sanitaria a nivel nacional, con lo que todas las actividades no esenciales quedaban suspendidas hasta el 30 de abril, con el fin de mitigar la transmisión de virus (Secretaría de Salud, 2020). Lo anterior implicó una extensión del plazo de suspensión de clases, el cual presentó una nueva problemática para las autoridades educativas, que fue la de continuar de manera eficiente y oportuna con la atención educativa de NNA durante el periodo que durara la contingencia y se presentaran nuevamente las condiciones favorables para un retorno seguro a las escuelas.

La duración del periodo de aislamiento social era incierta y terminó extendiéndose por más de un año, de modo que la respuesta por parte de la SEP y del gobierno federal, fue gradual y por etapas, adaptándose y reacondicionándose con la evolución de la pandemia. De este modo, en el presente apartado se pretende realizar un análisis de las acciones emprendidas por el gobierno federal y la autoridad educativa para continuar haciendo efectivo el derecho a la educación de todos los mexicanos durante la emergencia sanitaria. Puesto que el problema de estudio se centra en educación básica, se realizará un corte avocándose a ésta y haciendo un énfasis en las zonas rurales.

A modo de introducción, previo al análisis de las estrategias, es necesario precisar qué se entiende como política pública y cuáles son las partes que la conforman. Desde la aparición de la política pública como rama de las ciencias sociales a mediados del siglo XX, se han esgrimido diversas definiciones sobre lo

que este término significa, cada una de ellas haciendo un énfasis particular en alguno de los elementos o características que lo integran. Para la presente tesis se retoman dos definiciones, la primera propuesta por Franco (2018), quien la define como “acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones” (p. 82). La segunda de estas se refiere concretamente a las políticas educativas, las cuales se entienden como “las acciones comprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que un gobierno atiende la producción y oferta de la educación” (Viennet y Pont en Martínez Rizo, 2018, p. 78). A estas acciones de gobierno se les asigna un proceso de construcción que sigue un orden lógico compuesto por etapas, no obstante, este proceso es empleado más como una guía que orienta el análisis, que como una norma, ya que, la elaboración de políticas públicas no siempre sigue de manera ortodoxa este proceso (Aguilar en Elder et al., 1993). Para el análisis, se retomarán cuatro elementos: gestación, diseño, implementación y evaluación. Si bien se procurará seguir el orden lógico mencionado, se verá que, en este caso particular, las etapas de configuración de política pública se traslaparon y mezclaron debido a las condiciones excepcionales y apremiantes que se presentaron.

2.1.1 Acciones federales: Programa “Aprende en Casa”

Las problemáticas que son objeto de política pública por lo regular atraviesan por un proceso que, dependiendo de la magnitud, puede ser más rápido o lento. En el caso de la contingencia sanitaria por coronavirus, el proceso fue casi inmediato, días después de la llegada del virus, éste pasó a ser parte de la agenda pública y a la de gobierno, puesto que existía un nivel de gravedad elevado, que además permeaba varios sectores de la vida en sociedad, es decir, que no sólo afectaba la salud, sino también la educación, la economía, el comercio, entre otras, pues todas las actividades no esenciales frenaron de manera súbita. Derivado de lo anterior, las distintas entidades federales y estatales tuvieron que dar una respuesta casi inmediata al problema, con escasa información y con un único referente previo que fue el brote de Influenza AH1N1 acaecido en 2009.

En 2020, el gobierno federal en turno estaba encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, mientras que las SEP, órgano rector del Sistema Educativo Nacional (SEN) era presidida por Esteban Moctezuma Barragán, economista y político que, previo a desempeñarse como secretario de educación, ya había ocupado cargos gubernamentales como senador de la República (1997-1998), secretario de Desarrollo Social (1998-1998) y de Gobernación (1994-1995), subsecretario de Planeación y Coordinación Educativa (1993-1994), entre otros (Embajada de México en Estados Unidos, 2021). Asimismo, en la iniciativa privada se desempeñó como presidente ejecutivo de Fundación Azteca (2001-2018), organización civil enfocada en impulsar la educación con la implementación de programas de alto impacto que además de apoyar económicamente con becas a alumnos de excelencia, promueve la participación social, así como programas culturales y de salud (Fundación Azteca, 2022).

Ahora bien, cabe recordar que la contingencia sanitaria se presentó de manera abrupta, convirtiéndose en una emergencia que dio a las instituciones un margen de tiempo muy reducido para gestionar y diseñar las políticas que dieran solución al problema en cuestión. Además, no se sabía la duración de la pandemia, por lo que la incertidumbre formó parte de este proceso. Con el fin de que la educación de NNA no se detuvieran o se viera afectada, desde un primer momento la SEP decidió que durante el receso escolar preventivo se transmitieran contenidos educativos a través del Sistema Público de Radiodifusión del Estado Mexicano (SPR), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y el canal infantil del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Once Niñas y Niños. Este primer programa se llamó “Aprende en Casa” *por TV y en Línea* y estaba destinado a preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, para que los alumnos pudieran contar con una opción educativa acorde a los planes y programas de estudio vigentes (SEP, 2020b). Fue caracterizado como una

estrategia implementada por la Secretaría de Educación Pública para dar continuidad al aprendizaje de NNA de manera remota, en respuesta a la suspensión de clases presenciales decretada el 16 de marzo de 2020 como medida precautoria ante la contingencia sanitaria provocada por la

propagación del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en el territorio nacional (CONEVAL, 2021, p. 14).

Una vez que las autoridades federales decretaron la extensión del plazo de suspensión de actividades, se hizo imperativo delinear acciones que permitieran continuar con las labores académicas y culminar con el ciclo escolar en curso, por lo cual, la estrategia se enriqueció y cambio de nombre a “Aprende en Casa”. Esta reformulación buscó llegar a un mayor número de población, por lo cual se añadió una estrategia radiofónica para llegar a las comunidades indígenas, para las cuales se planeó la creación de 300 guías con enfoque intercultural que además de seguir con el plan curricular, incluía actividades lúdicas y orientaciones para los padres de familia (SEP, 2020d). Cabe señalar que con la finalidad de que esta estrategia fuera equitativa e inclusiva para NNA con condiciones particulares, así como habitantes de zonas lejanas, todos los programas educativos tuvieron como eje rector el contenido de los libros de texto gratuitos, bajo el entendido que estos materiales son de distribución universal para todos los alumnos que conforman el SEN. De acuerdo con palabras del secretario de educación, esta estrategia contaba con una cobertura del 94% de los estudiantes (SEP, 2020e). La mayoría de materiales empleados durante esta tiempo habían sido elaborados previamente como parte de diferentes programas y no contaban con una estructura bien definida y acorde a las materias y grados que conformaban a la educación básica (CONEVAL, 2021). Por otro lado, al observar una tendencia hacia el uso de las tecnologías de la información como herramienta para continuar con la educación a distancia, se presentó la *Nueva Escuela Mexicana*, con acuerdos con compañías trasnacionales como Google y YouTube, las cuales ofrecerían capacitación a autoridades educativas y docentes en el uso de sus materiales y plataformas (SEP, 2020c).

Al llegar las vacaciones de verano, los contagios de COVID-19 iban en aumento, por lo cual, las autoridades educativas y de gobierno optaron por continuar con la estrategia empleada los meses previos, denominándola “Aprende en Casa II”. Esta nueva etapa contaba con una característica diferente a las anteriores, que fue un mayor tiempo de planeación y elaboración, así como una experiencia previa que fueron los últimos meses del ciclo escolar anterior. Para ella se crearon nuevos

recursos con el apoyo de docentes, puesto que para este periodo, la acción pedagógica de éstos se consideró como pieza fundamental de la estrategia (CONEVAL, 2021). Asimismo, se estableció un acuerdo con las televisoras privadas para poder emitir un mayor número de programas dirigidos a todos los niveles de educación básica con cobertura nacional y se añadió un intérprete de señas a los programas para incluir a las personas con discapacidad auditiva (Presidencia de la República, 2020). Por otro lado, las relaciones establecidas con Google y YouTube siguieron vigentes, creándose la plataforma *Nueva Escuela Mexicana*, la cual contiene recursos diversos para estudiantes, docentes y familiares como asesoría y acompañamiento al aprendizaje a distancia (SEP, 2020f).

Finalmente, para el ciclo escolar 2021-2022, después de más de un año de que se decretara la suspensión de clases presenciales, la estrategia contempló como uno de sus puntos principales el progresivo retorno a las actividades conforme disminuyeran las cifras de contagios. “Aprende en Casa III”, continuó con el uso de herramientas elaboradas previamente, es decir, las clases videograbadas transmitidas por televisión e internet, así como la radiodifusión de los programas para comunidades más alejadas. Al mismo tiempo, para aquellos estados que se encontraran en semáforo epidemiológico color verde, se planeó un proceso escalonado de retorno con medidas de higiene y prevención en los centros escolares.

Como se puede observar, en el caso particular de la estrategia “Aprende en Casa” en conjunto, las fases de gestación, diseño e implementación estuvieron entrelazadas a lo largo del proceso, ya que, a pesar de dividirse en diferentes etapas con características particulares, se trata de una misma estrategia que se fue reformulando y adaptando conforme pasaba el tiempo y evolucionaba la pandemia. La evaluación constante también fue importante para poder hacer los cambios pertinentes, por ello la SEP realizó encuestas y mantuvo contacto con los Consejos Técnicos para mantener una retroalimentación que le permitiera observar fallas y puntos débiles (CONEVAL, 2021).

Por lo que respecta a las acciones encaminadas a la atención de sectores alejados o desfavorecidos como las zonas rurales, la estrategia “Aprende en Casa”, además de transmitir la programación por señales abiertas de radio y televisión, y de apegarse a los contenidos de los libros de texto gratuitos, contempló la repartición de diversos materiales educativos por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a más de 300 mil estudiantes a lo largo del país. Estos materiales consistían en cuadernillos de actividades para los alumnos, libros de ejercicios, así como infografías dirigidas a los padres y maestros para ayudar a los alumnos en sus actividades desde casa. Se esperaba que dichos cuadernillos sirvieran como complemento de las emisiones por radio y televisión, aunque también se incluían guías de estudio en caso de que los estudiantes no contaran con alguno de estos servicios (CONAFE, 2020).

2.1.1 Acciones estatales: “Nadie afuera, nadie atrás”

Por lo que respecta a las acciones estatales, cabe anotar que el gobierno del Estado de Puebla se encontraba encabezado por Miguel Barbosa Huerta, mientras que como secretario de educación fungía Melitón Lozano Pérez, quien además de contar con experiencia en el campo educativo desenvolviéndose como docente y asesor, también tiene una trayectoria política, dentro de la cual se ha desempeñado en cargos tales como presidente municipal de Izúcar de Matamoros y diputado local en la LVII legislatura (Gobierno de Puebla, 2022). Si bien la estrategia “Aprende en Casa” fue diseñada para tener una cobertura nacional, a modo de complemento, en Puebla se implementó la campaña “Nadie afuera, nadie atrás”, la cual tuvo como propósito

garantizar el Derecho a la Educación de todas y todos los alumnos del Estado de Puebla brindando condiciones de asequibilidad y accesibilidad en la modalidad a distancia, para ajustar el servicio educativo a las necesidades y características del contexto [...] Va más allá de favorecer la permanencia educativa; implica movilizar acciones solidarias para acompañar al otro, al estudiante, al padre de familia, al docente, al director y a las figuras de supervisión en su función y en sus niveles de intervención del acto educativo (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla, 2021^a, p. 6)

Al igual que “Aprende en Casa”, la campaña estuvo orientada en un primer momento a culminar con el ciclo escolar 2019-2020 y después iniciar de manera remota el ciclo 2020-2021. Debido a que la situación sanitaria causó estragos tanto en el sector salud como en el económico, el principal interés era que el derecho a la educación de NNA no se viera vulnerado durante el periodo de distanciamiento social, por lo cual, con base en las 4-A propuestas por Katarina Tomasevski (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), así como en la ética del cuidado, se planteó un modelo de educación a distancia que no sólo estuviera mediado por las herramientas tecnológicas, sino que contemplara los diferentes contextos y que se adaptara a ellos en aras de dar continuidad a los procesos educativos de NNA, así como de favorecer la relación pedagógica-didáctica entre los docentes y los estudiantes.

A las acciones contempladas por la estrategia nacional “Aprende en Casa”, se sumó “Puebla en Casa”, la cual fue una alianza del gobierno de Puebla con el Sistema Estatal de Telecomunicaciones (SET) para reforzar las transmisiones de contenidos educativos con la adaptación de los mismos a los contenidos estatales. También se empleó la plataforma Nearpod, con la cual los docentes podían crear presentaciones interactivas para que sus alumnos pudieran acceder a ellas mediante sus dispositivos.

La ruta de acción para alcanzar los objetivos propuestos de asegurar la universalidad del derecho a la educación y favorecer la reincorporación y la permanencia de los alumnos en el SEN, contempló una serie de fases a seguir:

- Tanto el gobierno del Estado y la Secretaría de Educación debían proporcionar las condiciones adecuadas para que tuviera lugar el proceso educativo, esto mediante diversas acciones como la formación docente, la difusión de materiales, el monitoreo permanente, así como la creación de centros de atención telefónica.
- Sumar a todos los actores sociales mediante un mensaje de sensibilización difundido por la campaña “Nadie afuera, nadie atrás” en los diversos medios de comunicación.

- Identificar a la población estudiantil en riesgo de disminuir el desempeño o abandonar sus estudios, esto con la ayuda de maestros, directores y supervisores.
- Establecer contacto con los estudiantes identificados en la fase anterior para promover su continuidad, esto siguiendo un protocolo diseñado para diferentes tipos de casos.
- Determinar las causas que colocan al alumno en riesgo de abandonar sus estudios para así tomar decisiones adecuadas y adaptadas a cada caso particular.
- Crear y efectuar un plan de intervención que contemple: contexto, problemática, línea base, metas, líneas de acción, tareas, responsables, cronograma, seguimiento y evaluación.

Con base en lo anterior, se puede concluir que esta campaña, más que desarrollar acciones y materiales encaminados a continuar y fortalecer la educación a distancia, tuvo como fin evitar la deserción escolar por medio de mecanismos de comunicación entre los diversos actores que forman parte del proceso educativo, así como del respaldo a las acciones dictadas por la SEP, las cuales se describieron en el apartado anterior.

2.1.2 Consideraciones sobre la implementación y los resultados

- “Aprende en Casa”

A partir del cuadro presentado, se puede apreciar que la mayor parte de las medidas de atención a la educación, estuvieron enfocadas en la creación de contenido audiovisual, así como en el uso de plataformas tecnológicas que requerían el uso de un dispositivo con acceso a internet. La decisión de establecer acuerdos con televisoras privadas tenía como fin que la señal de transmisión de los programas llegara a más hogares por medio de canales abiertos, no obstante, datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), muestran que la mayoría de los estudiantes continuó con su formación escolar por medio del uso de internet. Según una encuesta realizada en 2021, el 92.5% de los

hogares del país cuenta con televisión, mientras que sólo el 56.4% tiene servicio de internet, el cual se concentra en zonas urbanas donde el 70.9% de su población es usuaria, mientras que en el ámbito rural la cifra decrece hasta el 47.7%. A pesar de ello, durante el ciclo escolar 2020-2021, el 65.7% de los estudiantes continuaron sus labores por medio de un teléfono inteligente, 18.2% por computadora portátil, 7.2% por computadora de escritorio, 5.3% por televisor y 3.6% por medio de una Tablet (INEGI 2021). Las cifras anteriores permiten ver que, a pesar de la transmisión de programas en televisión abierta, el internet fue el principal recurso para continuar estudiando, lo cual ubica en desventaja a las poblaciones que no cuentan con tal herramienta o con dispositivos adecuados.

Por otro lado, el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) señala que para 2020 el 96.1% de hogares recibía señal de televisión, 76.6% de éstos lo hacía por medio de un televisor digital, mientras que el resto lo hacía mediante servicio de paga o el uso de un decodificador para televisores analógicas. Por otro lado, 41 millones de habitantes eran usuarios de radio y 84.1 millones de internet. Sobre el internet, cabe señalar que del total de usuarios de este servicio, el 96% accede por medio de un teléfono inteligente, 33.7% con una computadora portátil, 16.5% con una computadora de escritorio, 22.2% con una televisión inteligente y 6.1% mediante una consola de videojuegos (IFT, 2020). A pesar de que las cifras sobre disponibilidad presenten una variación debida a la fecha de elaboración de los informes, es importante señalar que a primera vista parecería que la estrategia del gobierno y la SEP fue acertada al momento de elegir la televisión como principal medio de difusión, no obstante, los resultados mostrados por el INEGI muestran que la televisión fue uno de los recursos menos empleados por los estudiantes para dar continuidad a su formación, por lo cual, sería pertinente analizar cuáles fueron las circunstancias particulares que dieron pie a este resultado.

Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) señalan que algunos de los factores que pudieron influir en los resultados obtenidos son la inexistencia de un sistema de educación a distancia previo, la premura con que se efectuaron las acciones mencionadas, así como la falta de consideración de los factores humanos, sociales,

económicos y culturales. Una encuesta sobre “Aprende en Casa I”, realizada a alumnos, padres y personal académico por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), encontró que la actividad educativa más frecuente durante la contingencia fue la solución de tareas y ejercicios de manera individual, ya sea mediante tareas destinadas por los profesores, cuadernillos o libros de texto. Asimismo, menos de la mitad de alumnos recurrió a los programas de televisión y menos de un tercio recibió clases virtuales de los docentes por medio de alguna plataforma (MEJOREDU, 2020). Algunos de los testimonios recurridos en dicha encuesta revelan que los programas de radio y televisión resultaban aburridos para los estudiantes, además de que los contenidos de los mismos no eran suficientes (p. 33). Asimismo, entre las razones que los docentes dieron del porqué algunos de sus estudiantes habían sido excluidos de las estrategias, las principales respuestas fueron: no contar con acceso a internet, no tener dispositivos electrónicos, falta de recursos económicos, problemas con la señal de radio o televisión y carencia de los materiales impresos necesarios (p. 57). Por su parte, la SEP también realizó encuestas como parte del monitoreo constante de las estrategias, las cuales arrojaron que los contenidos transmitidos por televisión en “Aprende en Casa I”, eran aburridos para el 15% de los participantes, mientras que en “Aprende en Casa II”, la cifra subió al 27% (CONEVAL 2021a).

En la evaluación realizada a la estrategia “Aprende en Casa” por el CONEVAL (2021a) se señala que no se cuentan con datos precisos de la población que sintonizó los materiales televisivos, aunque se estima que se alcanzó a “12 millones de personas mediante la red de televisión abierta, a 7 millones mediante televisión de paga y 5.5 mediante televisoras estatales públicas y privadas” (p. 32). No obstante, considerando que la población objetivo era de 30 millones de estudiantes y, tomando en cuenta los datos expuestos por el INEGI sobre los medios empleados por los estudiantes para continuar con la educación, se podría llegar a la conclusión de que las decisiones por parte del gobierno federal y la SEP no fueron las más adecuadas, sobre todo considerando que la estrategia implicó un gasto mayor a los 450 millones de pesos, que fue la cantidad destinada al pago de las televisoras (INFOBAE, 2020).

Cabe señalar que el contar con una televisión o radio en casa no aseguraba que NNA puedan seguir las transmisiones, pues existían muchas variables que debieron ser tomadas en cuenta, tales como la cantidad de niños dentro del hogar, así como sus edades, la calidad de la recepción de señal, la capacidad económica de la familia, el acompañamiento por parte de los padres, entre otras. En zonas rurales, así como en localidades urbanas en situación de marginalidad donde los grados de pobreza son muy elevados, muchos hogares no cuentan con energía eléctrica, lo cual imposibilita el uso de radio y televisión. Por otro lado, una familia con tres hijos en edad escolar y sólo un televisor, pudo haber encontrado dificultades para asegurar que todos los niños sintonizaran los programas destinados a su grado, además de que el uso continuo de la televisión implicaba un aumento en la factura eléctrica. Igualmente, no todos los NNA contaban con un familiar que pudiera permanecer con ellos en casa para acompañarlos en sus labores, muchos tuvieron que salir a pesar de la contingencia sanitaria para ayudar a sus padres con el trabajo.

Anteriormente se señaló que en aras de que la estrategia fuera equitativa y permitiera que todos los NNA pudieran continuar con su educación a pesar del confinamiento, los materiales se elaboraron en apego a los planes y programas, así como a los libros de texto gratuitos. Esto más que alcanzar la equidad, cumple con lo señalado en el artículo 3º Constitucional, el cual refiere que el Ejecutivo Federal es el encargado de establecer los planes y programas de educación básica en toda la República (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Para ser verdaderamente equitativa, tal como lo señala la Ley General de Educación, las estrategias tendrían que haber priorizado a grupos y regiones con mayor grado de rezago y vulnerabilidad, y combatido las desigualdades socioeconómicas (Ley General de Educación, 2019). Es decir, que para poder decir que las políticas educativas implementadas durante el periodo de contingencia sanitaria fueron equitativas, se tendría que haber hecho un mayor esfuerzo por atender a las comunidades vulnerables, las cuales no son únicamente las zonas rurales o marginadas, sino también los estudiantes con alguna discapacidad.

Por lo que respecta a la participación ciudadana en la elaboración de las políticas, se puede observar que, durante la etapa de planeación, las autoridades educativas no tomaron en cuenta a la sociedad debido a la premura con que debían emprenderse las acciones. Cuando se presentó una mayor participación fue a lo largo del proceso de implementación, donde esta cumplió un papel importante para evaluar y modificar la estrategia sobre la marcha. Se realizaron encuestas para conocer la opinión de los individuos, sin embargo, no se realizaron cambios sustanciales a la estrategia, sino pequeñas modificaciones, particularmente a los contenidos audiovisuales.

El carácter súbito que tuvieron las políticas educativas implementadas a causa de la contingencia sanitaria tanto en México como en otros países alrededor del mundo provocó que diversos académicos se detuvieran a pensar el cómo llamar o caracterizar tales acciones. Debido a que estas estrategias surgieron en un contexto de crisis que obligó a dar una respuesta inmediata a la problemática sin una correcta planeación previa, surgió la idea de que el término adecuado que debe emplearse para referirse a estos programas es “educación remota de emergencia”, diferenciándolos así de la “educación en línea” y la “educación a distancia”, los cuales cuentan con objetivos y métodos diferentes además de respaldo pedagógico (Hodges et al., 2020). La estrategia “Aprende en Casa” implementada por la SEP a nivel federal fue una respuesta rápida ante la contingencia sanitaria, iniciando a las pocas semanas de haberse identificado los primeros contagios en el país. Considerando que las políticas públicas no sólo son las acciones gubernamentales, sino también las inacciones (Rizvi & Lingard, 2013), el análisis de esta estrategia puede encaminarse por diversas direcciones que nos lleven a cuestionar y reflexionar cuáles hubieran sido opciones más adecuadas dado el contexto mexicano o cuáles fueron los elementos que el gobierno no contempló o dejó de lado, para lo cual los testimonios de docentes, padres y alumnos adquieren un grado de importancia significativo. Lo cierto es que, considerando que la COVID-19 impactó fuertemente múltiples esferas de la sociedad, la evaluación de la política educativa debe ser multidimensional, es decir, que no sólo debe contemplar los efectos de la pandemia en el sector educativo, sino también en el económico y en

la salud, ya que todo esto tuvo efectos sobre el acceso a la educación y en la permanencia dentro del SEN. para el ciclo escolar 2020-2021, un total de 5.2 millones de personas entre los 3 y 29 años no estaban registrados por motivos relacionados directa o indirectamente a la pandemia. De ese total, 1.8 millones corresponde al número de alumnos que estuvieron inscritos en el ciclo anterior pero dejaron de estarlo para el 2021 (INEGI 2021).

- “Nadie afuera, nadie atrás”

Por lo que respecta a la campaña estatal emprendida por el gobierno de Puebla, los resultados muestran cifras favorables, ya que, si bien los datos nacionales develan una cifra elevada de deserción escolar, en el estado se registraron datos diferentes para el mismo periodo. De acuerdo con cifras del INEGI (2021) para el ciclo escolar 2020-2021, un total de 5.2 millones de personas entre los 3 y 29 años no estaban registrados en el SEN por motivos relacionados directa o indirectamente a la pandemia, de ese total, 1.8 millones corresponde al número de alumnos que estuvieron inscritos en el ciclo anterior pero dejaron de estarlo para el siguiente. En Puebla en particular, los niveles de deserción en nivel primaria se ubicaron en el 0.52 %, mientras que en secundaria 0.78 % y en nivel medio superior en 3.6%. Si bien sí hubo abandono escolar, éste fue menor al registrado en ciclos anteriores a la pandemia, ya que las cifras más altas registradas en ese estado corresponden a los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 (El Universal Puebla, 2021).

Ahora bien, como parte de los logros de la campaña, el gobierno de Puebla emitió un comunicado en el que se informaba que 3,850 alumnos de un total de 5,017 que habían abandonado sus estudios lograron ser reincorporados gracias a las estrategias de comunicación y apoyo. En el documento se señala que algunas de las actividades realizadas fueron: perifoneo en las localidades, visitas a domicilio por parte de los docentes, así como el uso de un centro de atención telefónico (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla, 2021c).

Al finalizar el ciclo escolar 2020-2021 se dieron a conocer las principales causas identificadas por las cuales los alumnos dejaron de tener comunicación con sus docentes, dentro de las cuales se cuentan cuestiones económicas (24%),

familiares (18%), personales (17%), de salud (15%), sociales (11%), pedagógico-didácticas (10%) y ambientales (5%) (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla, 2021b). Con base en la causa, se crearon diversos mecanismos que permitieron la reactivación de la comunicación y en la mayoría de los casos la reinserción de los alumnos en el SEN. Por otro lado, las encuestas realizadas dentro del estado mostraron que el principal material empleado por los estudiantes para continuar con la educación a distancia fueron los cuadernillos (62.86%), mientras que el resto de las herramientas tales como “Aprende en Casa”, los libros de texto, así como las diversas plataformas digitales no superaron el 10% de frecuencia de uso (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla, 2021b).

Si bien las cifras recabadas por los diversos informes que dan cuenta de la eficacia de las políticas educativas que se gestaron durante el periodo de contingencia, es necesario realizar un examen más atento para constatar que en la práctica los resultados fueron igualmente favorables, es decir que hay que observar si en verdad se presentaron las condiciones adecuadas para que NNA ejercieran libremente su derecho a la educación en términos de igualdad y equidad. Para ello se retomarán algunos fragmentos de los testimonios recabados considerados pertinentes para reflexionar en torno a las acciones de gobierno anteriormente expuestas.

2.2 ¿Estudiar “en línea” en un entorno rural?

A pesar de que tanto la estrategia “Aprende en Casa”, como la campaña “Nadie afuera, nadie atrás” se hizo la distinción de que educación a distancia no es equivalente a educación en línea, muchos de los esfuerzos se enfocaron en el uso de herramientas digitales para dar continuidad al proceso educativo, de modo que, como se verá más adelante, tanto docentes como alumnos no tenían claridad sobre lo que significa cada término y en ocasiones los emplearon indistintamente. Como lo señalan Herrera y Herrera (2013), la educación en línea es “el proceso mediante el cual se construyen ambientes virtuales educativos para proveer información, que es analizada, procesada y apropiada por estudiantes activos, sin necesidad de asistir a un espacio físico. La información es recibida mediante herramientas que

son utilizadas por los docentes, las cuales se encuentran situadas en la web” (p. 67). A partir de lo anterior se puede resaltar el papel del alumno en su propio proceso de aprendizaje, para lo cual, debe poseer ciertos conocimientos y habilidades previos que le permitan hacer uso de los recursos en línea. La educación a distancia por otro lado, comparte la característica de que no se lleva a cabo dentro de los salones de clase o en un tiempo-espacio compartido por docentes y alumnos, sino que se da a través de diversos materiales y plataformas que van más allá del uso de la web, es decir que puede ser a través de medios impresos o de servicios de comunicación como la radio y la televisión.

La educación en línea y aquella a distancia obedecen a diferentes modelos pedagógicos, por lo cual deben ser correctamente diferenciados e identificados a fin de reconocer sus objetivos, alcances y limitaciones. A pesar de que las estrategias de gobierno empleaban el término de “educación a distancia”, los medios que se privilegiaron fueron aquellos que requerían servicio de internet, ya que eran con los que se podía mantener una comunicación más activa con los alumnos. Si bien el uso de radio y televisión, así como los cuadernillos, puede catalogarse como educación a distancia, tiene más limitaciones, las cuales son fundamentales a la hora de hacer igualitario y equitativo el derecho a la educación. A continuación, se retomarán algunos de los testimonios de alumnos y docentes para conocer cómo fue su método de trabajo durante la contingencia sanitaria, así como las condiciones particulares a las que se enfrentaron siguiendo como guía las estrategias “Aprende en Casa” y “Nadie afuera, nadie atrás”.

2.2.1 “El trabajo en línea no se podía”

Al cuestionar a los alumnos sobre cómo tomaron clases durante la pandemia, con el fin de conocer cuáles de las herramientas de “Aprende en Casa” y “Nadie afuera, nadie atrás” fueron empleadas en su contexto particular, se obtuvieron respuestas de diferentes niños como las siguientes:

“Me mandaban la tarea y ya yo la hacía en mi casa”.²⁸

²⁸ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

“Pues estaba en mi casa y las maestras nos mandaban tareas y ya las hacíamos, luego veníamos a entregarlas”.²⁹

“En mi casa yo estudiaba sola [...] me mandaban unas tareas y yo las hacía”.³⁰

“Por teléfono. La maestra mandaba fotos y nos mandaba nuestros cuadernillos para que nosotros hiciéramos nuestra tarea.”³¹

“Pues venían las maestras o mandaban las tareas por WhatsApp para que cada quien las hiciera.”³²

“pues mientras me mandaban mis tareas las hacía en mi casa, nada más eso es lo que hacía o a veces me mandaban las hojas y me ayudaban mis papás a hacerlas, y ya.”³³

“Pues nos mandaban libretillos y los contestábamos y venían creo una vez a la semana, y venían los padres de familia a entregar y por más, y así. Veníamos a entregar y cuando entregábamos nos daban otro paquete, lo hacíamos y ya los entregaban.”³⁴

“Pues clases no tomaba, mi mamá venía creo que una vez a la semana para que les dieran la tarea. Ya en mi casa yo me ponía a hacerla. Sentía que me faltaba más, sólo hacía ejercicios, pero no me enseñaban mucho. Extrañaba regresar a la escuela, pero sabía que no se podía por la pandemia.”³⁵

“Allá donde estaba en línea, pero me pasé para acá y nos pasaba mi mamá, por ejemplo, todos los lunes nos dejaban un paquete de tarea y o teníamos que acabar para el otro lunes, lo tenían que entregar a las 10. Tenían que venir a revisarnos y de ahí otra vez nos dejaban tarea. [...] (En la otra escuela) Por línea y nos mandaban mensajes, sí nos daban clases, cuando empezó la pandemia sí, pero, por ejemplo, mi maestra nos daba

²⁹Entrevista realizada a Fernando, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

³⁰ Entrevista realizada a Jessica, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

³¹ Entrevista realizada a Mariana, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

³² Entrevista realizada a Carlos, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

³³ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

³⁴ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

³⁵ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

clases cuatro niños hoy y mañana otros cuatro y así, en su casa nos daba las clases y ya nada más pasaban a recogernos.”³⁶

“Las maestras venían a dejar los trabajos y algunos, por, por celular. Pero sólo dejaban las tareas” ³⁷

A partir de lo anterior, se puede observar que la estrategia seleccionada fue la de los cuadernillos y las tareas, con diferentes palabras, los estudiantes señalan que, durante la contingencia sanitaria ellos permanecían en sus casas, donde se dedicaban a realizar las tareas que sus maestras les enviaban, ya sea por teléfono o por el contacto con los padres de familia en las escuelas. La frase “pues clases no tomaba [...] sentía que me faltaba más, sólo hacía ejercicios, pero no me enseñaban mucho”, deja entrever las diferencias pedagógicas que hay entre una clase y una tarea, mientras que la primera implica una interacción no sólo con el docente, sino también con los compañeros, la segunda es una labor más solitaria en la cual hay poca mediación por parte de los docentes; asimismo, las tareas suelen ser complemento o preparación para la clase, de modo que de manera aislada implican un esfuerzo mayor por parte del estudiante de comprender las temáticas y poner sus conocimientos en práctica para realizar los ejercicios. Expresiones como “yo estudiaba sola” señalan la falta de acompañamiento que implicaba la estrategia, si bien en algunos casos los alumnos contaban con el apoyo de padres o familiares, en ocasiones éste no existió, por lo cual el avance y aprovechamiento tuvo marcadas desigualdades, además de que se volvía más difícil identificar los puntos débiles en el aprendizaje para atenderlos oportunamente. Abigail es una niña que durante la contingencia se cambió de domicilio, por lo cual experimentó diferentes estrategias empleadas por los docentes para continuar con las actividades, en la oración “mi maestra nos daba clases cuatro niños hoy y mañana otros cuatro y así, en su casa nos daba las clases y ya nada más pasaban a recogernos”, se puede ver que ante el cierre de los recintos, tanto alumnos como maestros dejaron entrar la escuela a sus casas y las convirtieron en el espacio

³⁶ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

³⁷ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

destinado al aprendizaje. Ante la imposibilidad de ingresar a las aulas, algunos docentes en coordinación y acuerdo con los padres de familia adoptaron medidas extraordinarias con el fin de no dejar a los alumnos sin clases; no obstante, como se verá más adelante con los testimonios docentes, esto no siempre fue posible, ya que la posibilidad de poner a los estudiantes en riesgo frenó todo intento de acercamiento como el que contó la niña refiriéndose a su otra escuela.

Ahora bien, al cuestionarles cómo había sido el impacto de la pandemia en su labor como docente y en la forma de establecer comunicación, los testimonios de las maestras reflejaron datos sobre cómo se tuvieron que adaptar las estrategias gubernamentales al ámbito rural.

Otros entregaban trabajos mal hechos a pesar de que hacíamos observaciones. Como no veíamos a los niños, porque se supone que no teníamos permitido verlos, solamente venían los papás, con los cubrebocas y con todas las medidas venían por los cuadernillos, pero nos decían que para nada era exponer a los niños. Y pues trabajar en línea no se podía porque pues no tienen computadora, no cuentan con un celular, un dispositivo, solamente los papás, y hay quienes tienen un teléfono que cuenta con Whats y hay papás que solamente para llamadas y mensajes, todavía tenemos papás así. O incluso me tocó tener papás que no tenían de plano un teléfono celular y es cuando yo les decía a las vecinas "no pues, señora, ¿sí le puede avisar a la mamá de tal que el lunes vamos a ir a entregar" y así, ¿no? mediante recaditos.³⁸

El enunciado "trabajar en línea no se podía porque pues no tienen computadora, no cuentan con un celular, un dispositivo, solamente los papás, y hay quienes tienen un teléfono que cuenta con Whats y hay papás que solamente para llamadas y mensajes" muestra las dificultades de comunicación en términos de disponibilidad de dispositivos móviles como equipo de cómputo, los cuales además de ser menos empleados dentro de un entorno rural como del que se habla, tiene que ver principalmente con las condiciones económicas de las familias, las cuales no cuentan con solvencia adquirir tales materiales, además de que, como se señaló

³⁸ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

en el capítulo anterior, la comunidad no cuenta con señal de internet, de modo que incluso si se contara con los dispositivos, no existían las condiciones óptimas para emplearlos con fines educativos. Por otro lado, la comunicación “mediante recaditos” de la que se hace mención implica una labor en conjunto por parte de docentes y de la comunidad para continuar con las labores educativas, si bien no se menciona el uso de vociferadores como aquellos de los que se hicieron uso en la campaña “Nadie afuera, nadie atrás”, se muestra el interés por parte de las maestras de no perder la comunicación con los padres para no dejar a los alumnos sin los materiales destinados a su enseñanza.

La maestra también indicó lo siguiente

Yo siempre estuve con la mejor disposición, les decía a las mamás que para dudas me podían marcar por teléfono o enviarme un WhatsApp o por mensaje de texto. Había quien sí tuvo la posibilidad de, pues les mandaba yo videos, por ejemplo, en el tema de las fracciones que decían que en la suma y resta, yo mandaba pequeños videos por Whats, pero solamente cuando existían posibilidades de, o también se acercaban a mí, porque hay mamás que realmente nunca se interesaron, entre que sus familiares estaban enfermos, entre que no tenían trabajo, la economía.³⁹

La frase “yo mandaba pequeños videos por Whats, pero solamente cuando existían posibilidades” muestra cómo las condiciones socioeconómicas de las familias fueron un factor importante que provocó desigualdad en la educación. Mientras que algunos podían acceder ya sea a los videos mencionados por la maestra o a algunos otros materiales, muchos sólo contaban con los cuadernillos y los libros de texto. Por otro lado, el testimonio refleja que el interés de los padres fue un aspecto fundamental durante el periodo de contingencia para mantener la comunicación y evitar el abandono.

Por otro lado, al respecto de la elaboración y trabajo con los cuadernillos, las docentes mencionaron

³⁹ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

En un inicio cuando eran las clases a distancia pues era totalmente desconocida la elaboración de esos cuadernillos, al principio pues sí, todos los maestros pues coincidíamos, porque a nosotros, el trabajo era virtual, o sea nos reuníamos primero con la supervisora como directores y luego nosotros, yo como directora con mis docentes y pues sí, fue complicado al principio la elaboración de cuadernillos, porque es simplificar los aprendizajes lo más que se pudiera y que estuvieran al nivel del vocabulario de los niños para que ellos entendieran, porque realmente como le comentaba, la mayoría de las madres de familia pues no les daban apoyo para contestarlos. Entonces al principio pues sí fue complicado, conforme fue pasando el tiempo, pues ya se nos fue facilitando y ya pues se logró el objetivo, yo siento que aquí nosotras tres siempre estuvimos al pendiente, siempre venimos, aunque a veces algunas no venían, pero pues les mandábamos, o era de ir y tocar en la casa y dejarles el cuadernillo para que los niños tuvieran en sus manos la única herramienta que tenían para seguir estudiando.⁴⁰

De lo anterior se desprende el hecho de que el trabajo por parte de supervisores y otros actores se mantuvo a lo largo de la pandemia, además de que las reuniones virtuales con éstos y con otros profesores sirvieron de apoyo entre pares para realizar sus labores. Asimismo, se puede ver que la realización de los cuadernillos correspondía a los propios docentes quienes, con base en el conocimiento de las necesidades y desarrollo de sus alumnos, tenían que buscar herramientas que les permitieran realizar las tareas de manera autónoma. Aquí se repite el hecho de que muchos estudiantes no contaban con ayuda en casa para hacer sus tareas y se hace énfasis que resulta fundamental para abonar a una cuestión sobre la que se profundizará más adelante que es el de la equidad, ya que se señala que estos cuadernillos eran “la única herramienta que tenían para seguir estudiando”, es decir, que a pesar de la diversidad de alternativas presentadas por las estrategias gubernamentales, los niños de esta escuela rural no tenían más opciones que la de los cuadernillos, puesto que muchos de ellos no contaban ni

⁴⁰ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

siquiera con la posibilidad de ver las clases transmitidas en la señal abierta de televisión.

Siguiendo sobre la línea de los cuadernillos, otra de las maestras comentó:

Yo me sentía con una impotencia al no poder explicarle a mis niños, entonces, mi trabajo cambió completamente porque tener ya un plan, algo de que yo sabía que tener que venir a dar mis clases, el material, sabía cómo explicar a los niños, la libreta, ejercicios. El hacer cuadernillos para mí fue algo completamente distinto ¿no?, el hacer las actividades ya no para enseñarlas yo, sino que para que el niño las hiciera de manera autónoma o con apoyo del papá era como que buscar actividades que fueran sencilla pero que fueran del tema, pero que también los pueda ver el papá, pero también que los pudieran resolver sin ayuda, entonces fue muy difícil encontrar actividades propias para ese tipo de situación. A mí el elaborar cuadernillos en un principio se me hizo muy difícil porque pues no estaba yo acostumbrada, y pues ya poco a poco con la práctica fuimos aprendiendo, fui viendo que a lo mejor si se mandaban, yo estaba acostumbrada a ver todas las materias en una semana ¿no?, y cuando fue lo de la pandemia los niños también sentían que era exceso de, exceso de trabajo, entonces tuvimos que dejar menos actividades de las que estábamos acostumbradas porque los niños, a pesar de que tenían una semana completa pues no tenían una calendarización, no tenían una organización de horarios y lo dejaban todo para el último día ¿no?. Tenían que entregar este, cuadernillos lunes y el domingo en la noche estaban llamando "maestra, no le entiendo aquí", "maestra, ¿sí me explica esto?", "maestra, es que ¿qué se tiene qué hacer?"⁴¹

En la frase “a mí el elaborar cuadernillos en un principio se me hizo muy difícil porque pues no estaba yo acostumbrada, y pues ya poco a poco con la práctica fuimos aprendiendo”, se muestra cómo las medidas de emergencia se tomaron tan abruptamente que no hubo tiempo suficiente para planear la estrategia adecuadamente, sino que fue sobre la práctica que las docentes tuvieron que ir modificando los cuadernillos con base en las necesidades de los alumnos. Al señalar “los niños también sentían que era exceso de, exceso de trabajo, entonces

⁴¹ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

tuvimos, que dejar menos actividades de las que estábamos acostumbradas porque los niños, a pesar de que tenían una semana completa pues no tenían una calendarización, no tenían una organización de horarios y lo dejaban todo para el último día” muestra la importancia de tener una guía educativa, una que no sólo imparta las clases, sino que además brinde estructura y apoyo a los alumnos. El sentimiento de exceso de trabajo además habla de lo difícil que era desarrollar todas las actividades en un mismo espacio que era el hogar, mientras que los alumnos estaban acostumbrados a un horario escolar que definía los tiempos que permanecían al interior del recinto, así como el que dedicaban a cada actividad, en sus hogares, a menos de que haya una figura de apoyo, no existió una planeación adecuada, lo cual además de repercutir en el aprovechamiento, también tuvo efectos emocionales en los alumnos.

Una vez que se ha visto cómo se le dio continuidad a la labor educativa durante el tiempo de distanciamiento social, se pueden comenzar a plantear las cuestiones de igualdad y equidad, las cuales han estado presentes de manera transversal hasta ahora, pero requieren una mirada más atenta y reflexiva.

3. Inequidad educativa en tiempos de pandemia

La noción de que la educación es un derecho que todos podemos gozar sin importar la edad o la situación socioeconómica, es una idea muy generalizada tanto en México como en gran parte del mundo. Ya desde mediados del siglo pasado, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establecía en su artículo 26 que la educación es un derecho universal e inalienable, que todos tenemos derecho a recibirla, y que ésta debe ser gratuita y obligatoria, por lo menos en el nivel elemental. En el caso de México, por otro lado, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación tienen sus antecedentes en el siglo XIX, cuando el gobierno de Juárez además de decretar la secularización vio en la educación una vía para disminuir las diferencias y brechas entre la población. A partir de ese entonces, el interés del Estado por la educación ha devenido en la creación de instituciones y legislaciones que han buscado hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos sin importar las diferencias étnicas, económicas o religiosas existentes.

Hoy en día, en México existen dos referentes legislativos que establecen las características que debe cumplir la educación, éstos son: el artículo 3º constitucional (1917) y la Ley General de Educación (2019). En estos documentos se establece que la educación en el país debe ser, entre otras cosas:

- Impartida y garantizada por el Estado.
- Obligatoria desde el preescolar hasta el nivel medio superior.
- Universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
- Con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva.
- Equitativa, combatiendo las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.

De lo anterior se desprende que, si bien hay interferencia de particulares en la oferta de servicios educativos, el Estado debe encargarse de que todos los NNA del país tengan acceso a la educación, sin importar las desigualdades existentes entre la sociedad; además de brindar educación de forma gratuita, se busca que las

condiciones particulares de marginación que se viven en algunas zonas, no afecten el ejercicio de este derecho. No obstante, a pesar de que en ambos documentos se reiteran términos como igualdad, inclusividad y equidad, el Sistema Educativo Nacional (SEN) se caracteriza por la heterogeneidad que lo conforma, existiendo grandes brechas no sólo entre lo público y lo privado, sino también dentro de los múltiples tipos de instituciones que integran el sector público, tales como las escuelas generales y las multigrado. Si bien en las últimas décadas los distintos gobiernos han implementado políticas públicas que buscan disminuir las brechas existentes, éstas permanecen dejando expuestas las desigualdades, inequidades y la falta de Justicia Social en el país. Como se verá en este capítulo, la igualdad de los ciudadanos ante la ley, no se traduce en igualdad real en el ejercicio de derechos o en el acceso a oportunidades, sino que dentro de la práctica diaria es posible ver la existencia de grandes desigualdades que, para ser analizadas de una forma más profunda, deben abordarse algunas consideraciones teóricas y conceptuales.

De acuerdo a datos del Banco Mundial, el índice de GINI en México se ubicaba en 45.4% en 2020, lo cual refleja que existen grandes desigualdades entre la población, y que éstas no sólo se traducen en el salario recibido sino, en consecuencia, en las oportunidades y el acceso a bienes y servicios. En el caso de la educación, las desigualdades van más allá del tipo de escuela al que se esté inscrito, se reflejan en el aprovechamiento de los alumnos, los niveles de deserción, los grados de estudio alcanzados y la calidad de enseñanza que se recibe. Ahora bien, introducir la idea de las desigualdades sociales en un periodo de turbulencia e incertidumbre como lo fue la contingencia sanitaria, no sólo nos lleva a la visualización de éstas, sino a su acrecentamiento, ya que el problema de salud trajo consigo una cadena de repercusiones en los ámbitos social y económico que también afectaron a la educación. Si bien en el capítulo anterior se expusieron las políticas educativas implementadas por el gobierno durante la contingencia y se analizaron a la luz de los testimonios de maestras y alumnos de la escuela “N”, mostrando que había inconsistencias y puntos débiles, ahora es necesario ahondar en una noción más profunda que engloba y atraviesa la inadecuación de las políticas, a la vez que ofrece una óptica más completa para dar cuenta de la realidad

y de las problemáticas sociales; es por ello que en este capítulo se abordará la noción de la equidad y se retomará como concepto central para analizar aquellas acciones educativas que tuvieron lugar durante el la contingencia sanitaria.

3.1 Aproximaciones a la Justicia Social y a la equidad

Para comprender lo que se entiende por inequidad y el porqué es una problemática que debe ser estudiada y atendida, es necesario abordar primero una noción más amplia que engloba y atraviesa al problema de la equidad, es decir, la Justicia Social. Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce la Justicia Social como uno de los valores “indispensables para la consecución y el mantenimiento de la paz y la seguridad en las naciones”, y la establece a la vez como una meta y un punto de partida para alcanzar una globalización equitativa (Naciones Unidas, 2007). Desde la perspectiva de la teoría social, la Justicia Social ha sido abordada por diversos pensadores que han buscado dar cuenta de algunos de los aspectos de la vida en sociedad. Por otro lado, como se verá más adelante en el presente apartado, la noción de Justicia se encuentra en relación estrecha y permanente con la equidad, concebida *grosso modo* como la virtud de dar a cada quién lo que corresponde sin importar sus diferencias y condiciones particulares. Ambos términos, tanto la Justicia Social y la equidad tienen una historia propia cuyo estudio permite dar cuenta de su importancia, por lo cual, a continuación, se abordará cada uno de manera aislada destacando los elementos teóricos más relevantes que deben ser tomados en cuenta para su análisis.

3.1.1 ¿Qué es la justicia social?

Para analizar aquello que se entiende por justicia social es necesario en primera instancia descomponer el término y analizarlo de manera aislada, de modo que primero hay que comprender la historia y significado de la Justicia. Etimológicamente la palabra justicia se desprende del latín *iusticia*, compuesta por *ius*, referente al derecho y por el sufijo *tus*, empleado para indicar que se ha recibido la acción, es decir, que *iustus* puede traducirse como lo justo. Si bien nociones culturales de justicia pueden ser encontradas desde sociedades antiguas como la

babilónica, algunos autores como Murillo y Hernández (2011) fijan su origen en *La República* de Platón, en tanto que es una de las disertaciones filosóficas más antiguas a las que se tiene acceso. Dentro de la discusión suscitada por los personajes de este escrito sobre lo justo y lo injusto, una de las definiciones propuestas es “dar a cada uno lo que se debe” (Platón, 2019), una idea sencilla y quizás vaga que desencadenaría en más reflexiones y propuestas por parte de otros filósofos años y siglos después.

En la *Ética Nicomaquéa* de Aristóteles, se dice que la justicia puede tener más de una acepción dependiendo del tema sobre el que se esté hablando y se hacen diversas divisiones respecto a su significado. En primer lugar, como lo señala Serrano (2005), Aristóteles distingue la justicia general, que es objetiva y determinada por el marco legislativo; y la justicia particular, más ligada a la búsqueda de la igualdad y a la forma de ser de los individuos y las colectividades. A la vez, la justicia particular, haciendo énfasis en los bienes se divide en dos: distributiva y conmutativa. La justicia distributiva es definida como el “dar a cada uno lo que corresponde, es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales” (Aristóteles en Murillo & Hernández, 2011). La justicia conmutativa, por otro lado, no toma en cuenta el mérito de los individuos, sino que se rige por la búsqueda de la igualdad y en eliminar los impedimentos que la hacen posible. A pesar de que la sociedad en la que se desarrolló Aristóteles y la cual tomó de referencia para sus reflexiones, es diferente a las sociedades actuales, muchas de sus ideas respecto a la justicia han sido retomadas por diversos autores a lo largo de los siglos.

Ya en la época escolástica, Santo Tomás de Aquino retomó los escritos de Aristóteles y dedicó parte de su obra a la reflexión sobre la justicia, la cual gira en torno de ésta como virtud de la cual el hombre es tanto sujeto como objeto. De acuerdo con García (2019) para Santo Tomás había tres formas de relación en las que intervenía la justicia, la que se da con los individuos en un ámbito particular, la que se da dentro de una comunidad política establecida y la que se da entre un individuo y una comunidad. Asimismo, Tomás de Aquino retomó la clasificación

hecha por Aristóteles y dividió a la justicia en distributiva y conmutativa. Mientras que la distributiva es ejercida principalmente por una autoridad superior encargada de dar a cada uno lo que corresponde en función de sus contribuciones, la conmutativa es aquella que se da de manera más individual y que regula las relaciones de intercambio que se llevan a cabo entre personas.

Siglos más tarde, el tema de la justicia fue retomado por numerosos pensadores que la estudiaban desde diversas ópticas, tales como el derecho, la filosofía o la economía. Para la presente tesis se retomarán algunos de los planteamientos de Jean Jacques Rousseau y de John Rawls para aproximarse más a la construcción del término de Justicia Social. Cabe señalar que, si bien las aportaciones de cada uno de los autores hasta ahora mencionados puede ser objeto de análisis más profundos y bajo diversas ópticas, aquí solamente se recogieron algunas nociones generales de sus postulados a fin de mostrar un panorama amplio que dé cuenta cómo surgió el término de Justicia Social y cómo se fue forjando.

En el siglo XVIII Rousseau escribió *El Contrato Social* que versa sobre la libertad e igualdad de los hombres. Una de las principales ideas que se desprenden de este escrito, es la noción de que todos los hombres nacen libres e iguales por naturaleza, pero al vivir en sociedad se establece un contrato que dicta ciertas normas éticas, morales y políticas sobre cómo hay que comportarse, lo cual limita tanto la libertad como la igualdad de los sujetos. Rousseau señalaba que existen roces entre la libertad individual y el derecho colectivo, por lo cual son necesarias fuerzas mediadoras que establezcan un equilibrio entre las desigualdades existentes, y es ahí donde se introduce la idea de justicia como la virtud encargada de tal tarea.

Diversos autores como Murillo y Hernández (2011), apoyan la tesis de que la primera vez que se empleó el término de “justicia social” fue en 1843 por sacerdote jesuita italiano Luigi Taparelli, quien retomando algunas de las ideas planteadas por Aquino siglos antes, señalaba que “la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de la humanidad” (Taparelli en Murillo &

Hernández, 2011). A partir de entonces el término fue retomado por diferentes asociaciones y autores que la relacionaron con los movimientos obreros y la justicia laboral, llegando al punto en que la Organización Internacional del Trabajo proclamó el 20 de febrero como el Día Mundial de la Justicia Social (Naciones Unidas, 2007). En el campo de las ciencias sociales John Rawls desarrolló a finales del siglo XX una *Teoría de la Justicia* (2012), ahí parte de la idea de que en las sociedades existe un acuerdo implícito al que denomina “posición original”, en el cual, cada integrante acepta su rol dentro de la sociedad a la que pertenece y que establece diferencias de poder y de posesión de recursos, de modo que las desigualdades son inevitables, puesto que están establecidas previamente por este acuerdo. Rawls estudia las desigualdades poniendo el foco en la distribución de recursos materiales y económicos de una sociedad, es decir, que no se enfoca en la cuestión ética o moral de la justicia, sino en la repartición de bienes, la cual debe favorecer a todos los integrantes de la sociedad.

Para Rawls, la justicia es la primera de las virtudes en todas las instituciones sociales, motivo por el cual, consideró preciso elaborar una teoría que, si bien no explicara todos los fenómenos sociales, sí pudiera ser capaz de explicar a grandes rasgos qué es la justicia, porqué es importante y cómo se llevan a cabo los procesos que tienen que ver con ella, por lo menos en un plano general de distribución de los bienes primarios de la sociedad. Su teoría parte de una base contractual similar a las elaboradas por Locke, Rousseau y Kant respectivamente, pero con la diferencia que el contrato del que habla Rawls se enfoca únicamente en la justicia distributiva para la estructura básica de la sociedad, mientras que los otros tienen como fin la construcción de un sistema ético completo que abarque todas las virtudes (Rawls, 2012, p. 29).

Parte de la forma de entender las sociedades por parte de Rawls, así como el papel de la justicia social se pueden desprender del siguiente párrafo:

Una sociedad es una asociación más o menos autosuficiente de personas que en sus relaciones reconocen ciertas reglas de conducta como obligatorias y que en su mayoría actúan de acuerdo con ellas.

Supongamos además que estas reglas especifican un sistema de cooperación planeado para promover el bien de aquellos que toman parte de él, ya que, aun cuando la sociedad es una empresa cooperativa para obtener ventajas comunes, se caracteriza típicamente tanto por un conflicto como por una identidad de intereses. Hay una identidad de intereses puesto que la cooperación social hace posible para todos una vida mejor de la que pudiera tener cada uno si viviera únicamente de sus propios esfuerzos. Hay un conflicto de intereses puesto que las personas no son indiferentes respecto a cómo han de distribuirse los mayores beneficios producidos por su colaboración, ya que con objeto de perseguir sus fines cada una de ellas prefiere una participación mayor a una menor. Se requiere entonces un conjunto de principios para escoger entre las diferentes disposiciones sociales que determinan esta visión de ventajas y para suscribir un convenio sobre las participaciones distributivas correctas. Estos principios son los principios de la justicia social: proporcionan un modo para asignar derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad y definen la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social (Rawls, 2012, p. 18)

A partir de lo anterior se puede ver que en todas las sociedades habrá diferencias respecto a la distribución de recursos con base en los intereses y esfuerzos particulares, por lo cual es necesaria la existencia de principios como el de la justicia social que garanticen que la distribución sea justa e imparcial. Ahora bien, Rawls señala que en el inicio de toda sociedad se presenta una situación hipotética a la cual denomina “posición original” en la que los hombres llegan a un acuerdo sobre cuáles serán los principios de justicia que funjan como directrices, así como la forma en que se llevará a cabo la distribución de bienes primarios para garantizar el beneficio de todos. La imparcialidad de la “posición original” está garantizada por el “velo de ignorancia”, es decir, el desconocimiento por parte de los hombres sobre la posición social que estarán destinados a ocupar, así como los beneficios o desventajas de la misma. Cabe señalar que todos los hombres que forman parte del acuerdo inicial, son hombres libres, racionales que aceptan someterse a un principio de igualdad. Cabe señalar que, si bien la noción de justicia es una construcción social que sufre alteraciones con el paso del tiempo y de sucesos importantes, Rawls se refiere a las nociones más básicas de justicia que

funge como cimientos de la sociedad, sobre los cuales se construirán respectivas leyes en concordancia. Al respecto de las decisiones tomadas en la “posición original”, Rawls señala:

Las personas en la situación inicial escogerían dos principios bastante diferentes: el primero exige igualdad en la repartición de derechos y deberes básicos, mientras que el segundo mantiene las desigualdades sociales y económicas, por ejemplo, las desigualdades de riqueza y autoridad, sólo son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para los miembros menos aventajados de la sociedad. Estos principios excluyen aquellas instituciones justificantes por motivo de que las privaciones de algunos se compensan mediante un mayor bien para todos en general. Que algunos deban tener menos con objeto de que otros prosperen puede ser ventajoso, pero no es justo [...] no hay justicia en que unos pocos obtengan mayores beneficios, con tal de que con ello se mejore la situación de las personas menos afortunadas (Rawls, 2012, p. 27).

A partir de la cita anterior se puede desprender la idea de que ciertas desigualdades son en un grado naturales en tanto que son necesarias para el funcionamiento de la sociedad, sin embargo, hay algo en lo que siempre deberá haber igualdad para que una sociedad pueda ser considerada justa: en la repartición de derechos y deberes.

Si bien la “posición original” es una situación hipotética que no es posible situar en un tiempo-espacio determinado, los principios que de ella emanan son plasmados en los códigos civiles, los cuales no son inmutables y están sujetos a cambios. Cabe señalar que el ideal de justicia cambia entre las sociedades con base en el desarrollo cultural de cada una, por ejemplo, en la época en que Aristóteles hablaba de justicia, no existía una noción de derechos universales, sino que dentro del ideal quedaban excluidos grupos minoritarios como los esclavos o las mujeres, entre otros. En nuestra sociedad actual, los códigos vigentes no son sólo los emanados al interior de cada nación, sino que existen organismos internacionales que determinan cuál es el ideal de justicia válido. Tal es el caso de la ONU, la cual

a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos sentó algunos principios de justicia tales como la libertad e igualdad de todos los hombres “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (DUDH, 1948, Art. 2). De lo anterior se desprende que todos son acreedores de derechos tales como la libertad de pensamiento y de expresión, la seguridad y en el caso que nos ocupa, la educación. Dichos principios de justicia internacionales se encuentran respaldados por los documentos nacionales, como las Constituciones, en las cuales se refrenda la universalidad de los derechos fundamentales. Entonces, aunque no podemos determinar el origen de tales principios pensados dentro de una “posición original”, sí es posible conocer cuál es el ideal de justicia que impera en una sociedad, el cual es fundamental como marco de referencia para determinar si existe o no justicia social y cuáles son sus características.

Es por lo anterior que al abordar derechos tan importantes para una sociedad como es el de a educación, el incluir una perspectiva que incluya la visión de justicia social permite comprender mejor la relevancia que se le otorga y cuáles son las expectativas que se depositan en ella, es decir, si se piensa que es un mecanismo de movilidad social y desarrollo personal, si se cree que su acceso será una herramienta para disminuir las brechas existentes o si la declaración de su universalidad es una cuestión de forma y no de fondo. En el caso de nuestro país, la educación ocupa un lugar importante dentro de los derechos puesto que se le considera como posibilitadora para acceder y ejercer un número mayor de estos, tanto la Constitución como la Ley General de Educación sostienen que la educación es un tema de interés social necesario para que los ciudadanos logren alcanzar el bienestar.

Ahora bien, regresando a la noción de justicia social, podría concluirse que, en el caso de nuestra sociedad, el derecho pleno a la educación universal y gratuita sí puede ser considerado un principio de justicia ya que cumple con uno de los rasgos que Rawls identifica como justos, que es la imparcialidad. Asimismo, la

propia historia de la educación como derecho que de estar reservado a unos pocos pasó a considerarse universal, denota lo que el mismo autor denomina “equilibrio reflexivo”, es decir, que se ha pasado por un proceso de crisis y adaptación tras el cual se puede decir que “sabemos a qué principios se ajustan nuestros juicios reflexivos y conocemos las premisas de su derivación” (Rawls, 2012, p. 32), es decir, que el principio de justicia no es abstracto, sino que tiene una justificación coherente que le da validez.

Finalmente, es necesario señalar que si bien existen diversos referentes teóricos que hablan de la justicia social, para la presente investigación se optó por retomar a Rawls debido principalmente, a que su concepción de justicia, más allá de razones económicas, está relacionada con cuestiones éticas que empatan con la equidad como principio, sobre lo cual se ahondará en el siguiente apartado. Uno de los otros referentes de justicia, por citar un ejemplo, sería el utilitarismo, el cual busca la máxima satisfacción de los individuos y, en palabras de Rawls, “mientras que la doctrina contractual acepta nuestras convicciones acerca de la prioridad de la justicia como, en general, correctas, el utilitarismo pretende explicarlas como una ilusión socialmente útil” (Rawls, 2012, p. 39). Es decir, que visiones como la utilitarista no plantean la existencia de consenso o acuerdo por parte de los integrantes de una sociedad, sino que se considera que lo correcto es aquello que produzca mayor beneficio para la mayoría, enfocándose en la utilidad más que en lo adecuado y justo para todos los miembros de la sociedad.

3.1.2 Diferencias entre equidad e igualdad

Una vez que se ha dado un panorama general sobre la justicia social y la visión de Rawls sobre la misma, es preciso ahondar en dos nociones que son vitales a la hora de hablar de justicia, las cuales son, igualdad y equidad. El término igualdad dentro del marco jurídico es, en primera instancia, la acción de dotar a los ciudadanos de iguales condiciones y derechos dentro de la sociedad, es decir, que hombres y mujeres, niños y niñas son iguales ante la ley sin que existan beneficios o discriminaciones por cuestiones étnicas o socioeconómicas (Universidad Nacional Autónoma de México, 1984, p. 14). No obstante, si bien una postura jurídica sirve

como referencia para comprender los principios bajo los cuáles se rige una sociedad, el concepto de igualdad puede ser analizado desde diversos enfoques y con diferentes niveles de profundidad. En la presente tesis, la igualdad se analizará en relación con la noción de justicia social descrita anteriormente, para lo cual es necesario analizarla de la mano con el concepto de equidad.

A grandes rasgos, la igualdad en materia distributiva que es el enfoque que se ha seleccionado de la mano de la teoría de Rawls, es la cualidad de repartir los bienes en partes iguales entre los miembros de una población sin importar sus diferencias físicas, económicas o sociales; mientras que, por otro lado, la equidad conlleva una relación estrecha con la ética y la moral, puesto que toma en cuenta las diferencias existentes entre la población para repartir dando más aquellos con más carencias. Si uno busca la diferencia entre estos términos en internet, se encontrará con una imagen muy repetida de tres personas de diferentes estaturas tratando de ver por encima de una barda, del lado que representa la igualdad, se verá que a cada uno se le dio un número igual de tabiques sobre los cuales subirse para obtener mejor vista, a causa de lo cual, mientras que el más alto sobrepasa la altura requerida, el más bajo sigue sin lograr ver. Por otro lado, donde se representa a la equidad, los tabiques se distribuyen de tal forma que todos puedan ver, al de menor estatura se le dan más, al de mediana estatura un poco menos y al más alto menos o nada, de modo que al final todos pueden obtener el mismo resultado que es el de ver lo que hay del otro lado. Si bien esa imagen es una forma muy simple de dar a conocer las diferencias, también es una forma muy ilustrativa que sirve como punto de partida para la reflexión.

Con base en lo revisado hasta ahora de Rawls, se puede ver que las diferencias entre los miembros de la sociedad son inevitables e incluso naturales, tras el acuerdo surgido de la “posición original”, cada quien adquiere diversos roles y posiciones sociales que se diferencian por las funciones que desempeñan y los bienes que obtienen. No obstante, las diferencias socioeconómicas no son las únicas que imperan dentro de una sociedad, también las hay de otro tipo. Sen (1979), por ejemplo, al hablar del modelo utilitarista emplea como ejemplo el

contraste existente entre una persona con discapacidad y una con capacidades plenas. Si bien aquí no se hablará de los modelos de igualdad analizados por Sen, la comparativa que él plantea puede servir como punto de reflexión sobre la equidad. Siguiendo al autor, desde el punto de vista utilitarista, la persona sin discapacidad recibiría más beneficios al momento de repartir las utilidades generadas, ya que éste es quien ha aportado más a la sociedad, mientras que aquel con discapacidad recibiría una cantidad menor de las utilidades a causa de las limitantes que su propia discapacidad le genera. En esta visión no hay una reflexión ética que ponga sobre la mesa las posibilidades de un discapacitado, así como los motivos de su condición, pero sí se pone de manifiesto que no todos los miembros de una sociedad son iguales y que los roles que juegan en la misma son muy diferentes entre sí. Además de la discapacidad, hay muchos otros motivos por los cuales una persona es diferente a la otra, los cuales pueden ir desde cuestiones físicas como la presentada, hasta las relacionadas con aptitudes, valores e incluso gustos, con lo cual se ve que, en este sentido más básico, la igualdad no es verdadera.

Ahora bien, por lo que respecta a la igualdad social en un sentido más organizacional y funcional de la misma, la igualdad total como concepción general tampoco es posible, ya que no todos pueden desempeñar un mismo rol. Para que una sociedad funcione correctamente es necesario que cuente con una estructura, dentro de la cual todos tienen un papel diferente. A modo de ejemplo podría decirse que es necesario que existan figuras principales que se encarguen de representar a los demás en la toma de decisiones, la sociedad se constituye de tal forma por un motivo funcional, para facilitar las tareas que serían más difíciles si todos los miembros de la sociedad formaran parte de ella. Por otro lado, quienes tienen un papel secundario o terciario en la toma de decisiones deben ocuparse de otras tareas, tales como el comercio, la agricultura, entre otros. Cada uno de dichos roles significan distintas funciones, así como una distinta distribución de los bienes, lo cual deja entrevisto que tampoco existe igualdad en sentido literal. Es por lo anterior que Rawls acepta que las diferencias de poder y de recurso son inevitables, pero que las mismas quedaron asentadas en el acuerdo de la “posición original”, por lo

que han sido aceptadas por los miembros de la sociedad y pueden en inicio considerarse justas. De este modo, Rawls acepta que en una sociedad puede haber desigualdades permisibles o aceptables, las cuales, en el fondo tienen como fin beneficiar a la sociedad en general pero, cuando esto no ocurre, la desigualdad se vuelve injusta pues no contribuye al bienestar general sino sólo al de unos pocos (Rawls, 2003). Considerando que, como se ha mencionado, las desigualdades son inevitables, Rawls propone estudiar la justicia con base en otro término que es la equidad, ya que ésta implica un reconocimiento del otro y de sus condiciones (p. 143).

A modo de conclusión, podría decirse que un trato igualitario no siempre es justo socialmente, ya que la igualdad homogeniza sin considerar que hay diferencias importantes entre los miembros que forman parte de una sociedad, las cuales tienen que ser tomadas en cuenta para dar a cada quien lo que corresponde, por lo cual, el concepto central de la presente investigación es el de equidad. Aterrizando lo anterior al tema que nos convoca que es la educación, podría decirse que un trato equitativo sería considerar la gran heterogeneidad del estudiantado, tanto en condiciones socioeconómicas y geográficas, como en necesidades y capacidades. Es decir, que toda política educativa que se llame a sí misma, equitativa, debería hacer una diferenciación en la forma de ser aplicada en alumnos con discapacidades, con carencias económicas, con problemas de acceso, etcétera. Retomando el ejemplo de las tres personas tratando de ver por encima de la barda, dicha diferenciación, para ser equitativa, debería dar más a aquellos con más desventajas o dificultades para que puedan obtener los mismos resultados que aquellos en situación aventajada, de lo contrario, se corre el riesgo de que la brecha existente entre ambos se vuelva más amplia y, por lo tanto, más injusta.

3.1.3 ¿Equidad en qué?

Como se mencionó anteriormente, las concepciones de justicia, igualdad y equidad no son estáticas, sino que varían en función del contexto sociohistórico en el que se les enuncia. Asimismo, existen diversas teorías que versan sobre la igualdad, de las cuales, cada una obedece a intereses distintos, tales como la economía, los

derechos, las utilidades, entre otros. Es por ello que al hablar ya sea de igualdad o equidad, es necesario especificar cuál es ese punto de referencia en el cual se busca que se cumpla el principio. Sen (1979) señala que la filosofía moral ofrece una gran cantidad de respuestas a la pregunta ¿igualdad de qué?, de las cuales él ofrece una visión general de tres: la igualdad utilitarista, la total útil y la igualdad rawlsiana, la cual se describió líneas arriba y la cual es tomada como marco de referencia para la presente tesis. Ahora bien, una vez que se han establecido la visión de justicia social de la que se parte, así como las diferencias entre igualdad y equidad, es preciso trasladar el cuestionamiento hecho por Sen al término de equidad, de modo que al hablar de equidad o inequidad educativa tengamos certeza de a qué nos referimos.

Demeuse (citado por López, 2007) propone cuatro criterios de igualdad en la educación que pueden ser empleados para determinar la existencia y profundidad de las inequidades:

- Igualdad en el acceso: Se refiere a la igualdad de oportunidades y a la posibilidad real que los alumnos tienen de incorporarse al sistema educativo. Bajo la óptica de este criterio no se toman en cuenta las desigualdades que puedan surgir en el tránsito de los estudiantes en alguno de los niveles del sistema, pues el foco se pone en el acceso a la educación.
- Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje: Se refiere a las circunstancias pedagógicas en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este criterio se enfoca en las condiciones en las que se encuentran los alumnos una vez incorporados al sistema educativo.
- Igualdad en los logros o resultados: Pone énfasis en los resultados obtenidos por los alumnos. Se esperaría que todos los alumnos deberían obtener logros similares independientemente de las desigualdades que permean a los miembros de la sociedad.

- Igualdad en la realización social de los logros educativos: Este último se enfoca en los logros alcanzados una vez concluidos los estudios, es decir, si los estudiantes logran obtener certificados y si estos tienen un valor real dentro de la sociedad.

Dado que, como se estableció anteriormente, el problema de investigación se concentra en el tiempo de contingencia sanitaria y se enfoca en las condiciones bajo las cuales se llevaron a cabo las prácticas educativas, los criterios de análisis seleccionados son los primeros dos, es decir, la igualdad en el acceso y en las condiciones o medios de aprendizaje. No obstante, dado que, como se mencionó anteriormente, existen diferencias importantes entre la igualdad y la equidad, se optará por adoptar los criterios señalados cambiando el término, de modo que se hablará de equidad en el acceso y equidad en las condiciones de aprendizaje, ya que, debido a las condiciones socioeconómicas tan heterogéneas, así como al tipo de escuela donde se desarrollaron las entrevistas, se presupone la existencia de desigualdades.

Por otro lado, bajo la perspectiva de derechos humanos, Katerina Tomasevski, definió cuatro indicadores del derecho a la educación, denominadas las “4A”, de las cuales se habló brevemente en el capítulo 2. Éstas son:

- Asequibilidad: Se refiere al deber de los gobiernos de ofrecer educación gratuita y obligatoria para todos los NNA sin importar las diferencias económicas, religiosas o étnicas existentes.
- Acceso: Se refiere a la posibilidad de acceder a los diferentes niveles del sistema educativo, no sólo a aquellos considerados obligatorios, sino también a los post-obligatorios. Es decir, que los gobiernos deben generar condiciones para que los alumnos puedan continuar con sus estudios.
- Aceptabilidad: Hace referencia a criterios de calidad en la educación, los cuales no sólo son determinados por instituciones locales, sino por entidades internacionales, las cuáles fijan ciertos estándares que se espera, sean seguidos por las distintas naciones sin importar si se trata

de servicios públicos o privados y que deben ser válidos para todos los estudiantes sin importar las diferencias existentes.

- Adaptabilidad: significa que las escuelas se deben adaptar a las necesidades y condiciones de los alumnos, esto con base en el principio de interés superior del niño. Esto quiere decir que no son los alumnos quienes deben adaptarse a la escuela según sus medios y posibilidades, sino a la inversa.

A modo de complemento a los criterios seleccionados de la propuesta de Demeuse, se retomará el criterio de adaptabilidad al análisis, esto para reflexionar cómo fue la adaptación de las actividades escolares durante el periodo de contingencia, es decir, si en verdad hubo un interés por las condiciones particulares de los alumnos, o si éstas no fueron tomadas en cuenta. Si bien existen más propuestas para abordar la problemática de la equidad educativa, aquí sólo se retomarán las dos mencionadas, en tanto que se adecúan al problema y objeto de estudio de la investigación.

3.2 “Los de allá arriba no tomaron en cuenta lo que es aquí”

Una vez que se han revisado algunos de los principios teóricos sobre la justicia social y la equidad, así como los indicadores de equidad educativa, es pertinente hacer un análisis de los testimonios obtenidos de las entrevistas con el fin de determinar si las condiciones de aprendizaje durante la contingencia sanitaria fueron equitativas o no y porqué. Con base en lo mencionado anteriormente del significado de equidad, se puede concluir que, para que el derecho a la educación sea real, y cumpla con el criterio de equidad plasmado en el artículo 3º constitucional, es imperativo que los gobiernos y las autoridades educativas tomen en consideración las características, condiciones y necesidades de los diferentes grupos y tipos de alumnos no sólo para que se generen condiciones adecuadas de acceso a la educación, sino para que haya oportunidades de permanencia, tránsito y aprovechamiento. En el caso de las zonas rurales, que es el objeto de la presente investigación, se esperaría que hubiera un conocimiento de la multifactorialidad y la heterogeneidad de las que se habló en el capítulo 1.

Por otro lado, si el pensar en la equidad educativa es de suma importancia para garantizar las oportunidades de desarrollo personal de cada individuo, así como la posibilidad de acceder a más derechos que se desprenden de la educación, el pensarla en un contexto de emergencia como lo fue la pandemia, resulta aún más imperativo. Durante la contingencia sanitaria se debilitaron derechos como el de la salud, la seguridad alimentaria y la educación, creando un estado de vulnerabilidad que ponía en más peligro a aquellos que contaban con menos recursos. Si se toma en cuenta lo mencionado anteriormente sobre el papel de la escuela en comunidades rurales, en las que, no sólo es el lugar al que se va a aprender, sino también el único medio de contacto con el otro, el espacio de juego y el lugar donde se facilita una correcta alimentación para NNA, se verá que en estos espacios se requerían acciones específicas que cumplieran con la premisa de la equidad, entendida como la facultad de dar a cada quien lo que corresponde tomando en cuenta las diferencias y circunstancias particulares de los individuos, a fin de crear un estado de justicia social.

A continuación, se retomarán algunos fragmentos seleccionados de las entrevistas realizadas, los cuales, en relación con los referentes teóricos expuestos en los apartados anteriores, permitirán la reflexión en torno a la equidad educativa en tiempos de pandemia.

3.2.1 Formas de vivir la pandemia en un entorno rural

Si bien en el capítulo 2 se habló de cómo se llevaron a cabo las actividades escolares durante el periodo de contingencia a partir de las decisiones tomadas por los gobiernos federal y estatal, a manera de recordar algunas de las cosas mencionadas, cabe retomar lo dicho por una de las docentes sobre cómo se enfrentaron a la pandemia en la zona rural, a fin de iniciar la reflexión en torno a la justicia social y la equidad:

Aquí este, sí fue algo, yo siento que fuerte, debido a que como no cuentan con los recursos económicos, aquí en la comunidad no hay internet, están los datos, pero ahí, quienes sí tienen dinero para la recarga tienen datos,

si no tienen la recarga pues no tienen datos. Llegó un momento en que también empecé a dar información vía Whats y una mamá me dijo "¿va a venir?", "no, pues es que les voy a mandar la información vía Whats" y la señora me dijo, "maestra, o le hago una recarga a mi teléfono o le doy de comer a mis niños."⁴²

A partir de lo dicho por la maestra, así como lo anotado en capítulos anteriores, la experiencia educativa en tiempos de pandemia dentro de esta comunidad se puede resumir como un periodo de incertidumbre tanto en la salud personal y colectiva, como en la posibilidad de retornar a las actividades escolares habituales. Asimismo, fue un tiempo en el que las prioridades de los alumnos y sus familias se modificaron ante el cierre de la escuela y las necesidades de sustento cotidianas que hacían que centraran su atención en satisfacer aquello considerado más urgente. Por otro lado, también se puede hablar de un abandono que, si bien no se traduce en deserción, sí se puede ver en el tiempo y esfuerzo dedicados al estudio. Finalmente, durante la contingencia, la falta de comunicación fue una característica que permeó todas las relaciones, tanto la de las docentes con sus alumnos y los padres, como de los niños con sus compañeros y, sobre todo, falta de comunicación entre quienes tomaban las decisiones y las comunidades educativas.

Ahora bien, para adentrarnos al tema de la justicia y la equidad, cabe retomar lo dicho por las docentes al momento de preguntarles si creían que las políticas educativas habían sido justas o no con las comunidades rurales. A partir de dicha interrogante se obtuvieron respuestas como las siguientes:

No todas las comunidades tienen acceso a una, a una, en este caso a una red, ¿no?, no llega, tan solo los que viven hasta allá abajo pues no, no tienen acceso ni siquiera a un teléfono. O sí tienen, pero son de los que le dicen "cacahuatito". No fue justo se podría decir, porque los de allá arriba no tomaron en cuenta lo que es aquí, no vieron más allá del contexto con los niños, o sea en las zonas rurales ¿no?, pensaron más en los que podían tener acceso en este caso en la ciudad, las zonas urbanas, pero,

⁴² Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

este, pues a raíz de todo eso pues nosotros cumplimos, tratamos de hacerlo, ahora sí que le echamos ganas para sacar adelante todo lo que nos pedían, pero justo, justo, no creo.⁴³

De lo anterior se puede notar que, en el caso de esta docente, la cuestión de justicia fue juzgada con base en el acceso de los alumnos a las herramientas digitales, las cuales se consideraron necesarias para continuar con la labor educativa. Al señalar que “los que viven hasta allá abajo pues no, no tienen acceso ni siquiera a un teléfono”, deja entrever que existen diferentes tipos de alumnos, cuya diferencia principal es la distancia a la que viven de la escuela y, por consiguiente, los recursos con los que cuentan y las dificultades a las que se enfrentan, denotando que la lejanía de la escuela no sólo es física, sino sobre todo, que implica el agrandamiento de una brecha en la posibilidad de acceso a la educación y en la condición y medios de aprendizaje. La frase “los de allá arriba no tomaron en cuenta lo que es aquí, no vieron más allá del contexto con los niños, o sea en las zonas rurales” refleja la idea de que desde el punto de vista de la maestra, las autoridades educativas no se dieron a la tarea de investigar en profundidad las características y carencias de las escuelas rurales previas a la pandemia, las cuales era preciso conocer para así poder emprender acciones que verdaderamente se adecuaran a los alumnos, es decir, para tomar decisiones que más allá de ser igualitarias, fueran equitativas. Ahora bien, sobre la oración: “pensaron más en los que podían tener acceso en este caso en la ciudad, las zonas urbanas”, es necesario indicar que la inequidad en el acceso no está determinada por la zona geográfica de la escuela, de modo que no se puede afirmar que todos los NNA que habitan en zonas urbanas pudieron hacer uso y aprovechar las herramientas digitales del programa “Aprende en Casa”, puesto que también hay poblaciones marginadas que viven en dichos espacios. No obstante, dadas las características de lo urbano, las probabilidades de que un alumno pueda, con esfuerzo, acceder ya sea a una señal de televisión o internet, son mayores que en una zona rural alejada, donde en ocasiones, las probabilidades pueden ser nulas. Es decir, que mientras

⁴³ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

en una zona urbana es posible que haya lugares abiertos con señal de internet o en los que la cooperación de los vecinos permitió que los niños pudieran seguir aprendiendo, en una zona alejada eso fue menos común dadas las condiciones de aislamiento.

Sobre el mismo cuestionamiento, otra de las maestras respondió:

No fueron justas porque para la zona urbana pues los niños podían tener clase en línea, interactuar con su maestro y para nosotros no teníamos permitido interactuar con los niños, a menos de que fuera por llamada telefónica, pero vernos no, entonces esa parte pues también afectó, nos extrañamos, el vernos, el hablar, el estar en contacto constante ¿no?, entonces ellos también en las zonas urbanas pues podían investigar en internet cualquier duda que tuvieran y los niños de una comunidad rural no tenían esas posibilidades, o no tenían los libros necesarios a su alcance, si bien contaban con algunos libros, hay veces en que necesitaban más información de, y no contaban ni con la herramienta, ni con la tecnología ni con... o sea nada que pudiera apoyarlos en su tarea bien.⁴⁴

Al igual que en el caso anterior, la docente toma como criterio de justicia el acceso y las condiciones de aprendizaje, las cuales, desde su percepción, se concentraban en el uso de medios digitales. Si bien las políticas educativas dentro de su discurso y acción, sí contemplaron a aquellos alumnos con menos posibilidades de acceso y diseñaron estrategias como los cuadernillos y las emisiones de radio y televisión, es necesario señalar que eso no las vuelve equitativas y, por lo tanto, justas. La maestra dice que en la “zona urbana pues los niños podían tener clase en línea, interactuar con su maestro y para nosotros no teníamos permitido interactuar con los niños, a menos de que fuera por llamada telefónica”; sobre esta cita hay que apuntar que existen grandes diferencias entre tomar una clase a distancia haciendo uso de aplicaciones de videoconferencias y el seguir un programa de radio o televisión y, más aún, entre eso y la realización de tareas por medio de cuadernillos sin que exista interacción con el docente. Como

⁴⁴ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

bien lo señala la maestra, los niños “no contaban ni con la herramienta, ni con la tecnología, ni con [...] nada que pudiera apoyarlos en su tarea bien”, es decir, que los libros de texto y los cuadernillos se convirtieron en la única herramienta que tenían los alumnos para continuar su educación, no tenían asegurado el apoyo de las maestras debido a las dificultades en la comunicación y, por otro lado, no todos podían ayudarse de sus familiares. En caso de quienes sí obtenían ayuda por parte de sus padres o hermanos, hay que recalcar que no existe certeza de que tal apoyo haya sido adecuado, pues a pesar de las buenas intenciones que pudieran haber en el acto, los docentes son quienes cuentan con la preparación profesional para actuar como guía y sostén para los alumnos; cabe recordar que, como se vio en el capítulo 2, la mayoría de los habitantes de zonas rurales cuentan con estudios truncos y se dedican a actividades como la agricultura y la ganadería, de lo cual se desprende que no cuentan con los conocimientos, las habilidades o el tiempo para ayudar a los niños de forma adecuada en las labores escolares. Por otro lado, en el fragmento retomado se señala que “en las zonas urbanas pues podían investigar en internet cualquier duda que tuvieran y los niños de una comunidad rural no tenían esas posibilidades”. Aunque el gobierno federal diseñó estrategias dirigidas a comunidades con dificultades como las rurales, éstas presentaron limitaciones importantes que imposibilitaban a los alumnos a continuar adecuadamente con sus estudios, pues cuestiones como las dudas que se resolverían de manera sencilla en un aula, a distancia significaban grandes obstáculos para los estudiantes.

Ahora bien, en relación con el tema de las dudas por parte de los alumnos, cabe retomar algunos fragmentos de lo dicho por los mismos sobre qué hacían cuando no entendían algo de sus tareas. La mayoría respondió de manera muy similar a la siguiente:

“Mi mamá le marcaba a la maestra o le mandaba mensaje con su teléfono”.⁴⁵

⁴⁵ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

“Les pedía ayuda a mis hermanos o a mis hermanas.”⁴⁶

“Cuando necesitaba ayuda porque no entendía o me faltaba algo, me esperaba a que llegaran mis papás para ayudarme, si ellos no entendían tampoco, le hablábamos a la maestra.”⁴⁷

“A veces le mandaba mensajes a la maestra o a veces les preguntaba a mis papás”.⁴⁸

Preguntarles a los padres o a otra persona mayor que viva en la misma casa se presenta como la primera opción para los niños ante cualquier dificultad, no obstante, como se mencionó líneas arriba, no todos están en condiciones de ayudar por diversas cuestiones como la falta de conocimientos o habilidades, o bien, la falta de tiempo. Ante tal panorama, los alumnos que tenían la posibilidad de ponerse en contacto con su maestra, lo hacían por medio de mensajes o llamadas telefónicas, no obstante, esto también presentaba dificultades pues, como que la maestra tuviera disposición de atender las dudas en horarios que salían de su jornada laboral y que en cierto modo interrumpían sus actividades diarias. Esto último se puede desprender de los siguientes testimonios:

“Algunas veces estaba ocupada, le tenía que hablar pues a la hora que ella estaba desocupada y ya me explicaba.”⁴⁹

“A veces no eran los horarios, este, pues correctos porque pues ahorita pues tenemos un horario ¿no?, de la mañana a la tarde y hasta ahí ¿no? También he llegado ahorita a contestar a los niños pero me llaman más por las tardes a veces, sin embargo, cuando fue esta situación, tenía yo papás que me escribían a las 9-10 de la noche, entonces siento que ya no eran horarios de, mucho menos de poner a los niños a trabajar y mucho menos de estar este, preguntándome situaciones, pero aun así, este, por acuerdo con la directora y la maestra, yo contestaba, para que vieran que había una disposición de parte mía y pues también ellos mostraran esa

⁴⁶ Entrevista realizada a Carlos, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁴⁷ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁴⁸ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁴⁹ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

cooperación que a lo mejor en algunos faltaba, yo siempre contesté, fueran los horarios que fueran, a veces me agarraban en Aurrera, me agarraban comiendo, me agarraban en el baño y siempre estuve este, contestando, entonces fue difícil cambiar esa parte ¿no?, como docente tenía un horario y cuando fue lo de la pandemia pues era de tiempo completo ¿no?, y a la hora que pudieran los papás marcarme, porque me decían que pues en la mañana se iban que a sembrar o a hacer otra cosa y un día sí le dije a una señora que ya era un poquito noche y me dijo "ay maestra, es que todo el día fuimos a trabajar y hasta ahorita a esta hora es cuando puedo yo apoyar a mis hijos", yo sé que la señora era muy trabajadora y que realmente sí los apoyaba, pero ya los ponía a trabajar en la noche, entonces al principio como que sí me molesté pero después la entendí. Fue esa parte de la empatía".⁵⁰

Lo dicho por la maestra que gran parte del esfuerzo hecho para que los alumnos no perdieran la oportunidad de seguir estudiando, recayeron en ellas. Si bien esa es parte de labor como docentes, la de apoyar a sus estudiantes y asegurar su comprensión y desarrollo, su trabajo está regulado por ciertas normas institucionales que delimitan sus derechos y obligaciones dentro del cargo. La contingencia sanitaria quizá no modificó tales normas en la forma, pero sí en la práctica, ya que, en aras de procurar a sus alumnos, tuvieron que permitir que su vida laboral traspasara los límites de la vida privada.

Ahora bien, siguiendo con el tema de las dudas por parte de los estudiantes, el testimonio que sigue incluye un elemento del que carecían los anteriores, por lo cual, se analiza de manera separada para poder reflexionar en torno al mismo.

Si no le entendía, les preguntaba a mis papás y si tampoco le entendían pues yo solito lo buscaba en mis libros. [...]No, a veces me quedaba con dudas porque no entendía bien, pero a veces sí sacaba todo y ya, el libro es fácil. Aunque para mí se me complica más matemáticas porque a veces

⁵⁰ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

es de hacer esa operación y te debes de memorizar las respuestas y te debes memorizar los números y es mucho lío, yo me revolví mucho.⁵¹

El no contar con una figura que funja como guía y los oriente tiene como consecuencia dos posibles caminos: que el alumno se vea ante la necesidad de buscar nuevas opciones o que se vea limitado y ya no pueda avanzar en su aprendizaje. En el caso de este testimonio, Diego sí se dio a la labor de investigar apoyándose en sus libros, de acuerdo con sus palabras “el libro es fácil”, lo cual da a pensar que para él era suficiente contar con esa herramienta, pero ¿cómo saber que en verdad un alumno entendió? En el aula los docentes tienen diferentes estrategias que les permiten saber si un tema en verdad fue comprendido o no, pero cuando los niños están aislados en sus casas y estudiando solos, es difícil poder estar seguros que siguen la lógica y concatenación temática y que cada uno de los temas ha sido comprendido correctamente. Por otro lado, pensar en alumnos como este caso, en el que buscaron cómo solventar sus dudas de otra forma más allá que preguntarle a una persona mayor, hay que reflexionar ¿qué pasaría si los libros no fueran suficientes?, el esfuerzo por investigar quedaría truncado ante la falta de recursos adecuados, lo cual podría tener implicaciones tanto a corto como a mediano y largo plazo. Derivado de lo anterior podría concluirse que en las estrategias de educación a distancia no hubo asequibilidad ni adaptabilidad, contrario a lo que el discurso oficial apunta.

Sobre esta misma línea se puede retomar lo siguiente:

“Fue difícil, cambiar mi manera de trabajo, de estar así con los niños, el juego, la interacción que es muy importante, siento, este, y dudas, resolverlas ahí, hacer cuadernillos los cuales a veces sí le entendían, o le entendían, de una manera distinta ¿no?, porque cuando leemos hay veces que uno lo interpreta de diferente forma, entonces este, a pesar de que las instrucciones eran claras, se trataban de hacer lo más claras posibles, hay

⁵¹ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

quienes lo interpretaban o lo querían hacer como ellos querían, entonces sí fue difícil para nosotros”.⁵²

“Es simplificar los aprendizajes lo más que se pudiera y que estuvieran al nivel del vocabulario de los niños para que ellos entendieran, porque realmente como le comentaba, la mayoría de las madres de familia pues no les daban apoyo para contestarlos”.⁵³

De lo anterior se puede ver que la presencialidad es importante no sólo para atender dudas de los alumnos, sino para la convivencia de los mismos y para realizar actividades distintas a las que hacen en casa, tales como el juego entre pares. Asimismo, se recalca que la figura del docente es necesaria porque “cuando leemos hay veces que uno lo interpreta de diferente forma”, lo cual hace que, a pesar de ver los mismos contenidos, los alumnos cuenten con procesos de aprendizaje muy distintos y dispares entre sí. La frase “lo interpretaban o lo querían hacer como ellos querían” recalca lo anterior, y permite ver que el aprendizaje a distancia por medio de cuadernillos otorgaba cierto nivel de autonomía a los alumnos para el cual no necesariamente estaban listos, pues ello requiere no sólo conocimientos y destrezas adquiridos previamente, sino también un mayor sentido de compromiso y responsabilidad hacia uno mismo que se adquiere por medio de la escuela y que es difícil encontrar en niños de los primeros niveles escolares. Finalmente, en lo dicho por las maestras se vuelve a apuntar el hecho de que “la mayoría de las madres de familia pues no les daban apoyo para contestarlos”, de modo que, las docentes tuvieron que buscar y adaptar los materiales para que sus alumnos pudieran obtener o no perder aprendizajes, aunque estos estuvieran “simplificados”.

3.2.2 ¿Qué implica cerrar las puertas de una escuela rural?

En el apartado anterior se mostraron cuáles fueron algunas de las principales dificultades a las que docentes y alumnos se enfrentaron para continuar con las actividades educativas durante la contingencia sanitaria y ahora cabría llevar el

⁵² Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

⁵³ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

análisis a un nivel diferente, pasando de las implicaciones escolares a las sociales, que, si bien también tienen que ver con la educación, incluyen otros aspectos igualmente importantes y relacionados con la equidad y la justicia social.

En primer lugar, es necesario mencionar que la llegada de la pandemia no fue selectiva y que todos quedamos vulnerables ante la misma sin importar las clases sociales, actividad profesional, tipo de vivienda, etc. La contingencia sanitaria tuvo efectos globales, llegando a afectar a prácticamente toda la población, lo cual es importante tener claro antes de hacer juicios de valor al respecto y caer en el error de afirmar que las clases privilegiadas no experimentaron efectos negativos. No obstante, si bien es cierto que todos sufrimos sus efectos, también lo es que éstos no fueron los mismos o de la misma magnitud, pues hay una gran cantidad de matices que se pueden hacer al respecto. A pesar de que en la presente tesis no se ahondará en tales efectos, es necesario señalar su existencia para evitar generar la idea de que sólo los alumnos de zonas rurales tuvieron dificultades durante la contingencia. Boaventura de Sousa (2020) señala que hubo grupos tales como las mujeres, los migrantes o los discapacitados que antes de la llegada de la pandemia ya se encontraban en una situación grave de discriminación y desventaja social. Aunque en su obra no se habla explícitamente de las comunidades rurales, éstas pueden ser incluidas dentro de la categoría de “los trabajadores precarizados” debido a que como se mencionó antes, la agricultura es un sustento informal, imprevisible y mal pagado; así como en el de “residentes de las periferias pobres” que, si bien se refiere a los barrios y los asentamientos informales, guardan ciertas similitudes con las comunidades rurales alejadas, tales como la falta de servicios públicos, así como la vulnerabilidad y la dependencia por parte de los habitantes de distintos programas sociales. Estos grupos mencionados por el autor resintieron de forma más aguda los estragos de la pandemia debido a que previo a su llegada ya se encontraban en situación de aislamiento respecto a la sociedad.

En relación con lo anterior, cabría analizar algunos fragmentos de la información obtenida de las entrevistas:

Pues económicamente sí les afectó, de por sí esta comunidad ha sido, bueno existen familias de escasos recursos, pues en su mayoría la gente se dedica al campo, al blueberry, a lo que se esté cosechando la gente va trabajando. Y pues sí les afectó en esa parte porque de por sí le digo son de escasos recursos y todavía pues con esta situación en la que, por ejemplo, en este caso, tienen que venir los niños limpios, mandarlos limpios y así, ¿no? Mandarlos con su toallita y con su gel y pues económicamente los papás no cuentan con eso para poder ser parte de eso, en esas cosas, en esas cuestiones.⁵⁴

Lo primero que sale a relucir es la cuestión económica de las familias en la comunidad, la cual antes de la pandemia ya era carente por la actividad económica predominante entre los habitantes que en su mayoría “se dedica al campo”. A pesar de que la alimentación es un sector que nunca se detuvo debido a su importancia para la sociedad en general, ninguno de los integrantes de esta zona es lo que podría denominarse un “gran productor”, así que su producción y sus ventas no estaban aseguradas. Muchos de los productos cosechados están destinados a comerciarse en la zona urbana más cercana que se encuentra aproximadamente a 20 o 30 minutos de la comunidad, lo cual implica traslado por parte de los habitantes que, si no contaban con un vehículo propio, tenían que trasladarse en transporte público arriesgándose al contagio y sin tener certeza de tener éxito en sus ventas pues las medidas sanitarias obligaban a las personas a permanecer en sus casas. Aunado a lo anterior, las disposiciones de higiene necesarias para el cuidado personal significaron un gasto y una dificultad más para las familias. El miedo y la especulación causados por el virus derivaron durante los primeros meses en una escasez de productos de limpieza que eran acaparados por aquellos que tenían recursos para comprar de más, los estantes de las tiendas se vaciaron de cubrebocas, jabones y geles antibacteriales, llegando al punto en que se tuvo que establecer un número máximo de productos por cliente. Todo eso en zonas donde había tiendas grandes que se abastecían continuamente, pero cabría preguntarse ¿cómo se adquirirían estos productos en comunidades alejadas donde quizá la única

⁵⁴ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

vía de suministro es una pequeña tienda local? Probablemente las familias optaron por no contar con ello a pesar de las recomendaciones, pero una vez que llegó el momento de regresar presencialmente a clases, como señala la maestra, tenían que “mandarlos (a sus hijos) con su toallita y con su gel y pues económicamente los papás no cuentan con eso para poder ser parte de eso”.

Por otro lado, respecto al interés de los padres en la educación de sus hijos, la maestra señaló:

En la parte educativa sí, también les afectó demasiado porque al no asistir, pues los papás ahora sí que perdieron un poquito el interés o la participación de estar ahí con los niños de “vamos”. Por ejemplo, ahorita vienen a traerlos y preguntan por las tareas, pero cuando estaban a distancia era más difícil porque, aunque les decíamos pues no, preferían ellos estar en su, pues irse a trabajar, ¿no?, que estar al pendiente de sus niños. Y pues sí, lo notamos ahorita que regresamos, los niños requieren, no todos, pero sí requieren ayuda.⁵⁵

Del fragmento anterior se puede ver que la presencialidad no sólo es importante para que los niños puedan desarrollar mejor sus habilidades y socializar con sus compañeros, sino que también para que los padres le den un valor a la escuela y se vuelvan un apoyo constante para sus hijos. Como indicó la maestra, “al no asistir, pues los papás ahora sí que perdieron un poquito el interés o la participación de estar ahí con los niños”, esto porque entre otras cosas, tenían otras prioridades como el “irse a trabajar”, actividad que se hizo más vital durante el periodo de aislamiento y en la que incluso muchos de los niños se involucraban ante el cierre de la escuela. Esto último es abordado por otra de las maestras:

Hay quienes decidieron mejor llevar a sus hijos a trabajar y el tema de la educación de sus hijos, de sus trabajos en sí lo fueron olvidando, [...] también eso pues obviamente repercutió negativamente en los niños porque pues los niños, este, no tenían quien les explicara, los papás se empezaban a desesperar con ellos, las mamás decían "es que ya no sé

⁵⁵ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

qué hacer porque mi hijo ya no quiere trabajar" los obligaban, pero era de una manera que a los niños ya no les gustaba, lo tomaban a mal. Hacer cuadernillos para ellos era muy tedioso porque no le entendían y sus papás lo regañaban y era de que ya lloraban, ya venían "es que mi niña llora". y este, a la hora de que, pues decíamos que nos podían llamar o así, a lo mejor no lo hacían por pena, porque no tenían el recurso, no sé, entonces ahí siento que sí hubo un atraso en ellos.⁵⁶

Aunque la educación básica es obligatoria en todo el país, el cumplimiento de tal deber depende de múltiples factores como la accesibilidad de los servicios educativos. El cierre de las escuelas vulneró tal condición ya que, aunque la escuela estaba ahí presente en la comunidad, los alumnos no podían acceder a ella y otras necesidades diarias, como la economía familiar, que son necesarias para solventar la educación, se volvieron más importantes, lo cual se refleja en la frase "hay quienes decidieron mejor llevar a sus hijos a trabajar y el tema de la educación de sus hijos, de sus trabajos en sí lo fueron olvidando". La presencia de la escuela en la comunidad es indispensable para que alumnos y padres acudan y se interesen por ella; para ilustrar esto puede ser útil retomar otro testimonio:

Pues es una de las cosas principales para los niños y si no estuviera esta escuela, realmente muchos papás no mandarían a los niños a la escuela, los niños se irían al trabajo, al campo o a apoyar a sus papás en muchas tareas diarias, ya sea del hogar o para el trabajo y la economía, porque si los mandan a esta escuela es porque la tienen cerquita y se les hace fácil mandar a los niños y darles para el comedor, que se les da un precio accesible para que puedan entrar, o bien les traen el taco, como ellos dicen. Pero si no estuviera la escuela, hay muchos papás que por economía y por desinterés también, no mandarían a los niños a la escuela y se vería truncada su carrera, realmente nada más estarían en el trabajo y no tendrían oportunidades de desarrollarse más.⁵⁷

Con esto se puede ver que, en comunidades como esta, la existencia y cercanía de la escuela se vuelve una condición fundamental de accesibilidad a la

⁵⁶ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

⁵⁷ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

educación, de tal modo que el cerrarla implica poner a los alumnos en una situación de vulneración de derechos, ya que la educación, a la vez que es una obligación, es un derecho universal. Parecería entonces que la pandemia colocó a ciertos grupos sociales en un doble aislamiento, es decir que a ser comunidades vulnerables y con ciertas carencias, el distanciamiento social incrementó las brechas existentes dejándolos con muy pocas herramientas para poder continuar con sus estudios. Es así que la pregunta de presente apartado “¿qué implica cerrar las puertas de una escuela rural?”, se responde principalmente diciendo que implica quebrantar el derecho a la educación al colocar a las familias ante la decisión de estudiar o privilegiar la satisfacción de otras necesidades como el trabajo. De lo anterior pueden derivarse múltiples respuestas más como puede ser el atraso escolar, la deserción, e incluso consecuencias socioemocionales que tienen que ver con situaciones de riesgo a los que se expone a los niños al mantenerlos fuera de la escuela, como puede ser la violencia intrafamiliar o en casos extremos la delincuencia.

4. ¿De vuelta a la normalidad?

En los capítulos anteriores se ha dibujado el camino que las maestras y alumnos de la escuela “N” recorrieron tras la llegada de la pandemia durante los primeros meses de 2020 en que se suspendieron de manera provisional las actividades presenciales para evitar contagios entre la población escolar. Se han revisado cuáles fueron las medidas oficiales tanto federales como estatales para continuar brindando el servicio educativo a los 25,253,306 alumnos que en ese entonces se encontraban inscritos en alguna escuela de educación básica del país (SEP, 2019). Dichas medidas han sido analizadas bajo una óptica de justicia social y equidad con el fin de generar una reflexión en torno a la situación vivida dentro de comunidades rurales. Ahora bien, lo que toca en el presente capítulo es hablar del momento de regreso a la escuela, cuando al iniciar el ciclo escolar 2021-2022, las autoridades educativas promovieron un regreso escalonado a las escuelas bajo el cumplimiento de ciertas medidas sanitarias. Además de mencionar cuáles fueron los principios clave para la reapertura de las escuelas, se retomarán algunas partes de los testimonios de los entrevistados a modo de ofrecer un acercamiento a la puesta en práctica de dicha medida y, con base en ello, analizar algunas de las consecuencias más visibles, tanto en el plano educativo como en el emocional.

4.1 Retorno a la escuela: “Guardando la distancia”

En mayo de 2021, con el fin de que el ciclo escolar 2020-2021 pudiera concluirse dentro de las aulas, la SEP emitió unas primeras consideraciones de regreso a la escuela para aquellos planteles tanto públicos como privados que así lo desearan. Debido a que el fin de la pandemia aún no se vislumbraba y se preveía la llegada de nuevas olas de contagio, en este primer momento, la posibilidad de regreso se mantuvo voluntario y con una serie de condicionantes de salud previas que debían ser cumplidas por los planteles. Se planteó una estrategia mixta que por un lado continuara con la educación a distancia mediante el plan “Aprende en Casa” bajo todas sus modalidades; mientras que, por el otro, la asistencia de los alumnos a la escuela permitiría hacer diagnósticos del proceso de los estudiantes a modo de evaluar la pertinencia de elaborar proyectos de recuperación de aprendizajes. Como

medidas de prevención se dispuso que los padres de familia deberían firmar una carta responsiva asegurando que los alumnos no presentaban signos de infección, a la vez que se volvió imperativo el garantizar el acceso de agua, jabón y desinfectante, así como el establecimiento de Comités de Salud en las escuelas. El aforo en los recintos debía ser limitado, promoviendo el uso de espacios abiertos y asegurando una distancia adecuada entre alumnos. Asimismo, deberían establecerse días de asistencia diferenciados: lunes y miércoles para algunos y martes y jueves para otros, los viernes deberían destinarse a los alumnos que presentaran mayor rezago (SEP 2021b).

Diez días más tarde de la publicación del documento con las consideraciones generales, el 07 de junio de 2021, la SEP informó que alrededor de 1,631,235 alumnos de todos los niveles regresaron a clases presenciales en 24,406 escuelas de todo el país, de las cuales, 21 mil 187 corresponden a Educación Básica; 2 mil 609 a Media Superior y 610 a Educación Superior (SEP 2021c). Si bien no se cuenta con la cifra exacta de cuántos de los alumnos que volvieron a la presencialidad corresponden al nivel básico, la cifra total correspondería apenas al 6.4% de la comunidad estudiantil de dicho nivel, lo cual deja fuera a un gran número de estudiantes que continuaron con la modalidad a distancia y haciendo uso de las herramientas de “Aprende en Casa” que se adecuaban a sus contextos. Ante este panorama cabría preguntarse ¿por qué los demás no volvieron?, pregunta para la cual se presentan múltiples y muy variadas respuestas, dentro de las cuales, podría ubicarse el miedo al contagio, la deserción, dificultades familiares, entre muchas otras. Si bien este primer intento por volver a la presencialidad fue una aproximación a la “normalidad”, trajo consigo dificultades y cuestiones imprevistas.

El traslado de las dinámicas áulicas a los hogares conllevó grandes retos de adaptación para padres, alumnos y docentes. Estos últimos tuvieron que idear estrategias que mejor se adecuaban a sus contextos para que los estudiantes no perdieran su derecho a la educación, como se vio anteriormente, sus tareas se modificaron, así como sus horarios de trabajo y la división entre la vida privada y su quehacer profesional. Asimismo, las estrategias de educación a distancia

implicaban un compromiso por su parte para continuar aprendiendo a usar las nuevas herramientas, para lo cual muchos tomaron cursos, tanto públicos como privados para el empleo de las plataformas creadas. Ahora bien, el retorno a las aulas implicaba la necesidad de atender varios frentes simultáneamente, mientras que se tenía debían reanudar clases presenciales, no podían perder de vista a aquellos que continuaban a distancia y también a quienes, por diversas situaciones, estaban más ausentes. Por otro lado, esta situación añadía un factor más a las desigualdades existentes, mientras que aquellos que acudían a la escuela podían contar con clases de nivelación para ayudar a disminuir el rezago, quienes no volvieron, no pudieron acceder a dicha opción y continuaron usando las estrategias a distancia. Finalmente, también es necesario contemplar el hecho de que, para ejercer esta atención múltiple, tanto presencial como a distancia, son necesarios recursos con los que no todas las escuelas cuentan, pues más allá del acceso a agua y jabón, también se requiere contar con internet y equipo de cómputo adecuado para trabajar de manera simultánea con alumnos bajo diferentes condiciones.

El prolongamiento del confinamiento tuvo como consecuencia que 740 mil alumnos inscritos en todos los niveles del SEN no concluyeran el ciclo escolar 2019-2020 y que, más de 5.2 millones de personas entre los 3 y los 29 años no se inscribieran al ciclo 2020-2021. Dentro de las razones encontradas para explicar esto se encontró que el 26.6% de los alumnos consideraba que las clases a distancia no eran adecuadas, el 25.3% argumentó que sus padres se quedaron sin trabajo y el 21.9% señaló que no contaba con dispositivos adecuados o conexión a internet. Asimismo, se encontró que más de la mitad de la población escolar entre los 3 y 29 años tenía disposición para retomar las clases presenciales una vez que las condiciones óptimas se presentaran (INEGI, 2021). Ante este panorama, se hizo más evidente la necesidad de reanudar las actividades presenciales, para lo cual, además de presentar una primera propuesta de regreso voluntario, la SEP determinó que los maestros y el personal educativo debían considerarse como población prioritaria para recibir la vacuna contra COVID-19 que comenzó a llegar durante la primera mitad del 2021 a los estados con menor riesgo de contagio de

acuerdo al semáforo epidemiológico nacional (SEP, 2021a). Posteriormente, para el inicio del ciclo 2021-2022, en conjunto con la Secretaría de Salud, se emitió la *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas* (Secretaría de Educación Pública & Secretaría de Salud, 2021), documento en el cual se establecían lineamientos y sugerencias para evitar los contagios dentro de los recintos escolares. Dentro de dichos lineamientos se encuentra:

- El establecimiento “Comités participativos de salud escolar” integrados por madres y padres de familia, así como personal docente. Sus funciones son: Promoción de la limpieza escolar, apoyó en la implementación de los protocolos de higiene indicados por las autoridades, organización de jornadas de limpieza, comunicar a la comunidad las medidas de higiene.
- Promoción de la relación entre la escuela y el Centro de Salud local para asegurar una temprana atención ante casos de contagio.
- Funcionamiento de filtros de corresponsabilidad: en casa para alumnos, docentes y personal administrativo; en la entrada de la escuela para toda persona que ingrese; dentro del salón de clases para reforzar la vigilancia.
- Lavado y desinfección frecuente de manos con agua y jabón o gel antibacterial.
- Vacunación de todo el personal educativo y chequeo constante de aquellos que se encuentren dentro de alguno de los grupos de riesgo.
- Uso de cubrebocas correcta y obligatoriamente, excepto para menores de 6 años.
- Implementación de medidas de sana distancia en todos los espacios de la escuela y optimización del uso de lugares abiertos.
- Alternar días de asistencia entre los alumnos para asegurar el aforo máximo permitido.
- Suspensión de ceremonias y reuniones escolares a fin de evitar aglomeraciones.
- Apoyo socioemocional para docentes y alumnos por medio de la creación de ambientes propicios para la escucha y expresión de las emociones.

Con base en lo anterior se puede apreciar que el regreso a la escuela no fue un regreso a la normalidad como si no existiesen cambios, por el contrario, los estudiantes tuvieron que adaptarse a la llamada “nueva normalidad”, puesto que no se sabía y aún no se sabe con certeza cuándo podrá prescindirse de las medidas de higiene implementadas.

El regreso presencial a las escuelas se llevó a cabo de manera poco uniforme dentro de los diferentes estados del país, ya que cada dependencia estableció tiempos y criterios propios de acuerdo con el contexto sanitario y el color del semáforo epidemiológico. Por lo que respecta al estado de Puebla, la primera mitad del ciclo 2021-2022 se mantuvo con alternancia en la asistencia bajo un esquema denominado “híbrido”. En diciembre de 2021 se estimaba que el 25% de los alumnos de la entidad aún no se reincorporaban a la presencialidad, debido a lo cual, se implementaron estrategias para asegurar un retorno total escalonado a partir de enero de 2022 tras las vacaciones decembrinas (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla, 2021d). Para febrero de 2022 (mes en que se desarrolló el trabajo de campo para la presente tesis), las clases habían sido reinstauradas con la totalidad de alumnos inscritos e incluso con la inclusión de materias como educación física.

Ahora bien, una vez que se ha delineado el panorama general del regreso a actividades presenciales, cabe retomar lo dicho por algunos de los entrevistados a propósito del regreso a la escuela y los cambios observados en las dinámicas:

“Pues primero cerraron mucho tiempo para cuidarnos y no nos enfermáramos. Hubo un tiempo en que veníamos sólo dos veces a la semana y no todos, éramos pocos, casi no nos dejaban convivir entre nosotros y teníamos que estar más separados. Ahorita también pero ya nos dejan hacer más cosas juntos, nos dicen que no nos quitemos el cubrebocas, pero al menos ya jugamos y platicamos más.”⁵⁸

⁵⁸ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

“No estamos juntos, usamos cubrebocas, las maestras nos echan gel y spray.”⁵⁹

“Estamos separados, guardamos nuestra sana distancia [...] (en el recreo) ahí sí jugamos todos, aunque a veces unos no.”⁶⁰

“En el salón estamos separados. Aquí está una silla, y allá está así otra para que no estemos tan juntos. Nos dicen que no nos sentemos juntos.”⁶¹

“Pues, que ya no podemos tener la misma convivencia, ya no podemos hacer cosas que hacíamos antes como abrazarnos o así saludarnos de frente o así, ya no podemos convivir mucho. Ahora convivimos, pero separados guardando la distancia.”⁶²

“Como que es muy difícil, porque así ya no podemos tener mucho contacto con nuestros amigos, ya no nos podemos abrazar ni nada de eso. Jugamos, pero a veces la maestra nos regaña porque dice que no nos tenemos que tocar.”⁶³

“No quitarnos el cubrebocas nunca y estar a un metro de distancia. Cuando entramos nos sanitizan todos los días, nos echan el gel.”⁶⁴

El enunciado “primero cerraron mucho tiempo para cuidarnos y no nos enfermáramos” remite al periodo de marzo de 2020 a abril de 2021, en el cual las escuelas permanecieron cerradas y todas las labores se llevaron a cabo de forma remota. Por otro lado, la frase “hubo un tiempo en que veníamos sólo dos veces a la semana y no todos, éramos pocos” se refiere a los últimos meses del ciclo escolar 2020-2021 y a la primera mitad del 2021-2022 que, como se mencionó anteriormente, se manejó bajo un modelo híbrido en el que la asistencia presencial era alternada para controlar el aforo; unos días a la semana se iba a la escuela y los otros se continuaba con las actividades a distancia. Las oraciones “casi no nos dejaban convivir entre nosotros y teníamos que estar más separados”, “estamos

⁵⁹ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁶⁰ Entrevista realizada a Jessica, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁶¹ Entrevista realizada a Mariana, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁶² Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

⁶³ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁶⁴ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

separados, guardamos nuestra sana distancia”, “no quitarnos el cubrebocas nunca y estar a un metro de distancia” y “en el salón estamos separados. Aquí está una silla, y allá está así otra para que no estemos tan juntos. Nos dicen que no nos sentemos juntos”; reflejan la implementación de las medidas de distanciamiento social que las autoridades de salud marcaron como obligatorias para todos los espacios, especialmente dentro de las aulas al ser un lugar cerrado y con ventilación limitada. Por otro lado, las expresiones “usamos cubrebocas, las maestras nos echan gel y spray” y “cuando entramos nos sanitizan todos los días, nos echan el gel” permiten ver la implementación de los filtros sanitarios a la entrada de la escuela como medida de higiene. Finalmente, las frases “ya nos dejan hacer más cosas juntos, nos dicen que no nos quitemos el cubrebocas, pero al menos ya jugamos y platicamos más”, “(en el recreo) ahí sí jugamos todos, aunque a veces unos no”, “ya no podemos tener la misma convivencia, ya no podemos hacer cosas que hacíamos antes como abrazarnos o así saludarnos de frente o así, ya no podemos convivir mucho” y “es muy difícil, porque así ya no podemos tener mucho contacto con nuestros amigos, ya no nos podemos abrazar ni nada de eso. Jugamos, pero a veces la maestra nos regaña porque dice que no nos tenemos que tocar” hablan de prohibiciones emanadas del distanciamiento que son importantes para los sujetos. De estas últimas frases se puede entrever que la convivencia cercana y directa entre los compañeros es una parte importante de la experiencia escolar que se echa de menos y que incluso se califica de “difícil”. Este elemento será retomado más adelante para hablar de las consecuencias emocionales que trajo consigo la pandemia.

Cabe señalar que, a pesar de que las disposiciones oficiales de regreso se dictaron para cumplirse en todas las escuelas, tanto de sostenimiento público y privado, es necesario tener en cuenta que muchas de estas requerían inversión por parte de la escuela y los padres de familia en instrumentos especiales. Si bien el acceso al agua podría parecer un hecho natural para el funcionamiento de una escuela, lo cierto es que en muchas escuelas del país no se cuenta con este servicio. MEJOREDU (2021) indica que para el ciclo escolar 2019-2020 alrededor del 27% de las primarias del país no tenía agua potable y 18.1% no tenía servicio

para lavado de manos (p. 297). Ante una situación de emergencia de salud, la higiene adquiere más relevancia que antes, por lo cual, garantizar la posibilidad de contar con estos servicios básicos se vuelve imperativo.

Si bien la escuela “N” sí cuenta con servicio de agua y sanitarios exclusivos para el alumnado, la adquisición de pistolas para sanitizar, así como de otros utensilios de aseo diario, implicaron un gasto extra en las familias, lo cual se puede ver en el siguiente fragmento:

De por sí le digo son de escasos recursos y todavía pues con esta situación en la que, por ejemplo, en este caso, tienen que venir los niños limpios, mandarlos limpios y así, ¿no? Mandarlos con su toallita y con su gel y pues económicamente los papás no cuentan con eso.⁶⁵

Lo anterior permite ver el regreso presencial a clases no fue una vuelta a la normalidad que se conocía anteriormente, sino que fue un tiempo de reencuentro con la escuela y de readaptación, el cual se vivió de diferentes formas en función de los contextos sociales de cada espacio. Si bien las nuevas medidas sanitarias eran y siguen siendo necesarias para garantizar la salud de todos los individuos, modifican la convivencia entre las personas y también de estas con su entorno.

Finalmente, si bien las condiciones estructurales de esta escuela en particular eran apropiadas y aptas para volver a la presencialidad, es necesario indicar que hubo espacios que después del tiempo de abandono, requerían grandes inversiones de cuidado. En agosto de 2021 la SEP dio a conocer que durante el tiempo de pandemia un aproximado de al menos 10 mil escuelas en todo el país fueron vandalizadas mientras estuvieron cerradas (Morales & Villa y Caña, 2021). Las afectaciones de los inmuebles fueron muy variadas, desde robo de equipo de cómputo y otros materiales, hasta la destrucción de cristales y mobiliario, lo cual requirió de un esfuerzo extra tanto de las autoridades como de los padres y

⁶⁵ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

docentes para ofrecer a los alumnos un lugar digno al cual regresar después de tantos meses.

4.2 Efectos de la pandemia en la comunidad educativa

En el apartado anterior se habló de cómo y en qué condiciones se efectuó el regreso a clases presenciales, con las nuevas medidas de higiene y distanciamiento dictadas tanto por las autoridades de salud como por las educativas. Asimismo, se mencionó que no se regresó a la normalidad de antes, sino que hubo cambios significativos en todas las prácticas educativas, parte de esos cambios fueron los efectos presentados tanto en los alumnos como en el personal docente tras el periodo de encierro. Cabe señalar que la contingencia experimentada fue una experiencia catastrófica para todo el mundo en diversos sentidos. Las implicaciones de la crisis son muchas y muy variadas, las más graves, por supuesto, son los millones de muertes y contagios de la enfermedad, a lo cual se le sumaron pérdidas de empleos, problemas económicos e incluso huellas en la salud mental de las personas a causa del aislamiento, el estrés, la incertidumbre y el miedo. Continuar realizando todas las actividades diarias no consideradas como esenciales se volvió insostenible, de modo que a medida que avanzó la vacunación de los diferentes grupos poblacionales y que la letalidad del virus descendió, se hizo imperativo volver a la presencialidad, pero parte de ese regreso implicó el lidiar con los efectos ocasionados. En el caso de la escuela, la educación a distancia trajo consigo rezago educativo y deserción, los cuales debían ser tratados antes de que las cifras siguieran aumentando; por otro lado, por más de un año los alumnos estuvieron privados de la convivencia diaria con sus pares, vieron las consecuencias de la pandemia y tenían miedo de enfrentarse al mundo, por lo que era necesario retomar la socialización, que es parte fundamental de las escuelas, especialmente en los primeros niveles educativos. Es por lo anterior que en este apartado se hablará de los efectos de la pandemia tanto en el plano académico, como en el emocional.

4.2.1 Efectos educativos en los alumnos

Como se ha señalado anteriormente, la SEP diseñó diversas estrategias de intervención para que NNA continuaran con su educación de manera remota mientras duraba la contingencia sanitaria. Dichas estrategias fueron muy variadas en función del contexto particular de las escuelas y los alumnos. Si bien en la mayoría de los casos se privilegió el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en otros como en el caso de las comunidades rurales, se optó por el empleo de cuadernillos. Dichas actividades, además de ser tan diferentes, dependían además de las herramientas extras tan desiguales con las que contaban los alumnos, las cuales no sólo se refieren a los dispositivos y materiales de acceso, sino también del apoyo y ayuda de los maestros y familiares. A partir de lo anterior, resulta natural pensar que los resultados obtenidos en cuestión de aprendizajes obtenidos hayan sido desiguales. Con base en estimaciones hechas por el Banco Mundial, en México la pandemia provocó un rezago educativo equivalente a la pérdida de más de un año de aprendizaje (“Learning Adjusted Years of Schooling”, LAYS) (Banco Mundial, 2021).

La pérdida de aprendizajes es una de las consecuencias más graves de la pandemia debido a que tiene efectos tanto a corto como a mediano y largo plazo. Esto no sólo se traduce en la obtención de malas calificaciones, sino que implica un estancamiento e incluso un retroceso en el proceso individual de cada alumno que puede no ser solventado con el regreso presencial a la escuela. Atender el rezago de los estudiantes requiere de un esfuerzo de todos los actores involucrados, desde los gobiernos e instituciones, hasta los directivos, docentes, padres y alumnos.

En junio de 2022 la SEP estableció una serie de criterios de evaluación para concluir el ciclo escolar 2021-2022 y garantizar que todos los alumnos garantizaran su paso al siguiente grado escolar. Como parte de dichos lineamientos se eliminó el criterio de asistencia que anteriormente exigía un 80%, se dictó que en primero y segundo grado de primaria no podría haber calificaciones reprobatorias y se solicitó a los docentes considerar la modalidad de trabajo a distancia de cada alumno para

llevar a cabo la educación (Secretaría de Gobernación, 2021). Si bien acciones como éstas pueden ayudar a mitigar la deserción escolar causada por el bajo rendimiento, también puede traer consecuencias importantes en la vida académica de los NNA. Pensemos en un alumno que cursó parte de su quinto grado y todo el sexto bajo una modalidad a distancia en un contexto rural como el que se ha descrito anteriormente, en el cual no tuvo clases por parte de su profesor, sino que trabajó todo el tiempo mediante tareas en cuadernillos. A pesar de que su rendimiento haya sido insuficiente, es capaz de ingresar a secundaria ahora en presencialidad, pero sin haber adquirido saberes y habilidades necesarias para este nuevo nivel educativo. A pesar de que sus nuevos profesores hagan un esfuerzo por ayudar a que adquiera aquello de lo que carece, la desventaja en la que se encuentra requiere de mayor atención para compensar lo perdido y al mismo tiempo adquirir los nuevos conocimientos propios de su edad y nivel escolar. De acuerdo con el Banco Mundial,

Los niños, niñas y jóvenes menos privilegiados son los más afectados debido a una serie de razones relacionadas con el acceso y la participación efectiva en la educación a distancia, el apoyo de las familias y las dificultades económicas, entre otras. Para empeorar la situación, la reapertura de muchos colegios privados a los que generalmente asisten los estudiantes de mayores recursos y/o la mayor dotación de recursos digitales de la que generalmente dispone este sector, también podría ensanchar las desigualdades preexistentes en el aprendizaje al interior de los países y entre alumnos (Banco Mundial, 2021, p. 41).

Asimismo, dicha institución señala que este tipo de rezago tendrá efectos en la vida adulta y laboral, lo cual a un plazo mayor afectará tanto la economía propia como la del país en que se encuentra:

La pérdida de aprendizaje puede cuantificarse en términos de ingresos a lo largo de la vida utilizando evidencia del retorno a la educación, esperanza de vida y mercado laboral. Con un cierre de 10 meses, el alumno promedio de ALC perteneciente a la cohorte que actualmente asiste a la escuela podría perder \$23.628 de ingresos a lo largo de su vida, equivalentes a \$1,313 de ingresos anuales. A mediano y largo plazo, y con

una crisis económica que está afectando gravemente a la región, los países podrían experimentar pérdidas significativas de capital humano y productividad. Se espera que las pérdidas de aprendizaje en ALC se traduzcan en costos económicos agregados por ingresos no percibidos por un total de \$1.700 millones considerando un cierre de escuelas de 10 meses (Banco Mundial, 2021, p. 37).

A partir de lo anterior se puede ver que mientras más se alargaba el periodo de cierre de escuelas, las secuelas incrementaban exponencialmente a la vez que se agrandaban las brechas existentes entre alumnos de diferentes contextos, por lo cual se hizo necesario reabrir los espacios lo antes posible. Ahora bien, respecto al tema de pérdida de aprendizajes en la primaria “N”, el testimonio de una de las maestras puede resultar ilustrador.

En agosto que regresaron pues fue por grados y este, y pues, ¿qué será? Tengo 11 niños en primero, pues en primero definitivamente sólo una niña viene leyendo, y sobre todo porque fueron casi dos años de precolar a los que no asistieron, pues necesitaban mucho lo que es el desarrollo de la motricidad fina, este, hacer hasta ejercicios en educación física, la coordinación y todo eso para agarrar el lápiz, la ubicación en la libreta, todo, todas esas cosas pues sí necesitaban mucha ayuda, pero gracias a Dios ahorita veo que ya pues van avanzando. En segundo grado tengo 9, de esos 9 niños pues mitad y mitad saben leer y los demás pues apenas están aprendiendo, pero le digo que ahí fue ya por cuestiones igual de que fue a distancia y pues no hubo una cercanía tanto con ellos, así como para estarles explicando “mira así es esto y esto”, o alguna duda que tuvieran pues no, no fue lo mismo, no era lo mismo. Y aunque los dotábamos de materiales, pero pues no, y aquí era también ya el compromiso de ellos como niños y con los papás.⁶⁶

En el fragmento anterior se puede observar que los alumnos entraban con carencias significativas que podrían afectar más a un grupo de edad que a otro. Además de que ayuda a reflexionar sobre una cuestión muy importante acerca de la educación a distancia, que son las condiciones previas necesarias para que este

⁶⁶ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

sea efectivo. A partir de la frase: “no hubo una cercanía tanto con ellos, así como para estarles explicando “mira así es esto y esto”, o alguna duda que tuvieran pues no, no fue lo mismo, no era lo mismo”, se puede concluir que en especial con los niños pequeños, la maestra considera que la convivencia con los alumnos es fundamental porque requieren de gran apoyo. Si bien agarrar lápiz, cuaderno y tomar notas pueden parecer actividades cotidianas de una escuela, lo cierto es que dichas acciones, así como muchas otras, son enseñadas dentro de la misma escuela, por lo cual es probable que un niño que no ha asistido no cuente con las habilidades indispensables para estudiar a distancia. Es decir que, para hacer uso de las estrategias de aprendizaje diseñadas por los gobiernos, era necesario que los alumnos contaran con una serie de saberes y destrezas previas que la escuela les debía dar como, por ejemplo, el leer y escribir, realizar operaciones básicas, saber investigar e incluso cuestiones más relacionadas con los hábitos y comportamientos como el orden y la construcción de un espacio y tiempo de estudio personal. El trabajo a distancia implica más autonomía y responsabilidad por parte de los estudiantes, las cuales se adquieren progresivamente en el transcurso de la vida académica, de modo que es natural pensar que en niveles medio superior o superior hay mayor posibilidad de obtener buenos resultados. Por lo que respecta al nivel básico, la presencialidad es más importante para el desarrollo oportuno de habilidades. En este sentido, se preguntó a los estudiantes cómo sentían que aprendían mejor, ante lo cual se obtuvieron respuestas como las siguientes:

“(Con clases) presenciales, porque cuando estás en videollamada no conoces a los niños ni a las maestras, luego no se oye bien y luego así ya no aprendes igual. Además, es más difícil ver todo lo que pone la maestra en el teléfono [...] en línea no te diviertes, en presenciales sí, con los compañeros y con la maestra. En línea es muy aburrido porque estás tu solita, luego estaba ahí mi mamá o mi hermana, pero no es lo mismo.”⁶⁷

⁶⁷ Entrevista realizada a Daniela, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022. Cuando comenzó la pandemia estudiaba en una escuela de zona urbana, por lo cual hace referencia a videollamadas.

“Ver a mis maestras, porque a veces no entiendo algunas cosas y prefiero estar aquí con mis maestras.”⁶⁸

“Aquí en la escuela, porque aquí aprendemos más y también jugamos. Aquí está la maestra. También me gusta estudiar con mis compañeros.”⁶⁹

“Como estoy ahorita en la escuela, porque me enseñó más y nos educan.”⁷⁰

“Porque aquí en la escuela aprendo a estudiar, aprendo, aprendo a hacer todo y allá y allá este en mi casa no porque nada más hago el quehacer, barro y ya me pongo a jugar o no sé, lo que se le ocurra a mi mamá si me pongo a estudiar las tablas y así.”⁷¹

“Ya viniendo a clases porque nos enseñan más cosas y entendemos mejor.”⁷²

“Yo creo que es mejor para aprender más tener clases presenciales [...]algunos no podríamos y si necesitamos ayuda pues no está aquí la maestra para que nos diga "ah pues mira aquí es esto y se multiplica esto por esto, o se divide esto por esto" y así. Y cuando lo hacía en mi casa yo solo tenía que hacerlo todo y si no le entendía a algo pues debía de sacar mis libros y todo.”⁷³

“Viniendo a la escuela, al menos yo lo prefiero así porque no es lo mismo estar en tu casa haciendo tarea que ya venir y pues aquí podemos hacer más cosas, jugamos, tomamos nuestra clase de educación física, platicamos, nos ayudamos. En mi casa sólo estaba yo y a mis papás a veces se les dificultaba, para mí pues creo que es mejor estar con mi maestra.”⁷⁴

“Viniendo a la escuela, porque así la maestra nos explica porque así por línea como que no le entiendo mucho.”⁷⁵

⁶⁸ Entrevista realizada a Fernando, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁶⁹ Entrevista realizada a Jessica, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁷⁰ Entrevista realizada a Karla, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁷¹ Entrevista realizada a Mariana, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁷² Entrevista realizada a Carlos, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁷³ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

⁷⁴ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁷⁵ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

“Viniendo a la escuela. Porque acá aprendemos más. Mmm, porque aprendes más estando aquí, porque aquí nos preguntan y nos mandan trabajos.”⁷⁶

“Viniendo a la escuela, porque aquí en la escuela se tiene más, se entienden más los ejercicios, en las casas no porque hay dudas. También aquí ya estoy con mis compañeros porque en mi casa nada más jugaba yo con mis hermanas y ahora ya juego también con mis compañeros.”⁷⁷

Los testimonios de los alumnos demuestran que para ellos la educación presencial es mejor y más importante, frases como “a veces no entiendo algunas cosas y prefiero estar aquí con mis maestras”, “algunos no podríamos y si necesitamos ayuda pues no está aquí la maestra para que nos diga “” ah pues mira aquí es esto y se multiplica esto por esto, o se divide esto por esto”” y así. Y cuando lo hacía en mi casa yo solo tenía que hacerlo todo” y “en mi casa sólo estaba yo y a mis papás a veces se les dificultaba, para mí pues creo que es mejor estar con mi maestra”, entre otras, reflejan que la figura docente es esencial para los alumnos pues es el principal apoyo en su proceso educativo, el cual es irremplazable; si bien puede haber otras figuras de apoyo como los padres, estos no tienen la preparación profesional de un maestro para enseñar y guiar. Por otro lado, de la oración “en la escuela aprendo a estudiar, aprendo a hacer todo y allá y allá este en mi casa no porque nada más hago el quehacer, barro y ya me pongo a jugar o no sé, lo que se le ocurra a mi mamá si me pongo a estudiar las tablas y así” aporta a una idea que se desarrolló en el capítulo anterior, que es el que, ante el cierre de las escuelas, los padres en muchas ocasiones optan por asignar otras tareas a sus hijos pues el interés por la educación disminuye. Finalmente, los estudiantes señalaron que “en línea no te diviertes, en presenciales sí, con los compañeros y con la maestra”, “pues aquí podemos hacer más cosas, jugamos, tomamos nuestra clase de educación física, platicamos, nos ayudamos” y “aquí ya estoy con mis compañeros porque en mi casa nada más jugaba yo con mis hermanas y ahora ya juego también con mis compañeros”; de esto se desprende la idea de que el juego y la interacción con sus

⁷⁶ Entrevista realizada a Eduardo, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁷⁷ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

pares aparecen como elementos importantes que los niños echaban de menos, lo cual se relaciona con cuestiones emocionales que se abordarán más adelante.

Ahora bien, al cuestionar a los alumnos sobre las posibles razones por las cuales algunos niños dejaron la escuela durante la pandemia, éstos dijeron:

“No sé por qué, pero tengo, tenía una prima que no quería estudiar, está chiquitita y dice que no quiere estudiar por la pandemia y que le van a pegar todo eso, le da miedo ir a la escuela.”⁷⁸

“Por miedo, miedo a contagiarse o porque ya no, ya no se acordaban de las clases, bueno ya no sabían tanto como antes y así. Eso yo pienso, por eso no se inscriben, yo sí me inscribí.”⁷⁹

“Pues yo creo que a lo mejor les dio miedo volver porque sentían que no sabían nada y se podían burlar de ellos, a lo mejor también son niños que tienen papás que no los apoyan para que estudien.”⁸⁰

Si bien es natural que por su edad no tengan claro lo que es la deserción escolar y cuáles son algunos de los principales motivos que la generan, resulta interesante que la razón principal en la que piensan es el miedo: “miedo a contagiarse” o “porque sentían que no sabían nada”. El primero de estos se relaciona directamente con el apartado siguiente sobre los efectos emocionales que dejó la pandemia. Miller (2022) señala que es normal que los niños experimenten ansiedad por separación después de acostumbrarse a estar tanto tiempo en casa con los padres, así como miedo al contagio debido a que están constantemente rodeados de advertencias que les indican que deben cuidarse y extremar medidas de higiene y aislamiento. La experta señala que este tipo de ansiedad tiende a disminuir con el tiempo y el apoyo de padres y maestros, son menos los casos en que se requiere ayuda profesional. El segundo de los temores que es el de no sentirse preparados académicamente para regresar a clases. Durante el periodo de contingencia NNA no desarrollaron correctamente habilidades sociales y

⁷⁸ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁷⁹ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

⁸⁰ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

académicas, especialmente cuando los alumnos no tuvieron un correcto apoyo y seguimiento en las actividades a distancia, era normal que pensarán que no tendrían un correcto aprovechamiento. Lo más interesante de estos testimonios es que los alumnos contestaron a partir de sus propias suposiciones, con escasos referentes, por lo cual es posible pensar que dichos miedos en pasaron por sus mentes al momento de regresar a clases.

Por otro lado, al preguntarles qué creen que pasa con los niños que abandonan la escuela contestaron cosas como las siguientes:

“Por mi casa hay algunos niños que ya no van, porque se van con sus amigos, se van a pasear o a pesar [...] pues no saben hacer muchas cosas. No creo que se pongan a trabajar, igual hay unos que están grandes y no trabajan, se la pasan en sus motos y ya.”⁸¹

“No los aceptan en ningún trabajo porque no estudiaron.”⁸²

“Pues no hacen nada, se van a quedar ahí y no van a tener trabajo porque las personas contratan a las personas que sí se dedican y las que ya tienen estudios como si quieres ser licenciada y no quieres estudiar pues ¿para qué te van a contratar?”⁸³

“Pues algunos se van por otro, se meten en cosas que no deben, que no son buenas. Algunos se quedan como atrás y ya no pueden hacer cosas, algunos se quedan sin recursos, algunos ya no pueden hacer nada y así. Bueno eso yo creo que pasa con los que no estudian.”⁸⁴

“Pues cuando son grandes tienen más difícil el encontrar un trabajo, tienen que trabajar en cosas que no les gusta y está difícil porque si no estudiaste, pues no aprendiste a hacer nada.”⁸⁵

“No tienen educación y andan en la calle.”⁸⁶

⁸¹ Entrevista realizada a Fernando, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁸² Entrevista realizada a Carlos, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁸³ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁸⁴ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

⁸⁵ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁸⁶ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

La falta de una educación escolar es percibida como falta de oportunidades a futuro pues se cree que el asistir a la escuela y obtener una profesión tendrá como resultado mejores puestos de trabajo y condiciones de vida. La edad de los entrevistados es muy corta para dimensionar las verdaderas circunstancias del campo laboral, no obstante, hablan a partir de sus referentes más próximos como familiares o vecinos. Los padres de los estudiantes de esta escuela tienen escuela trunca al igual que muchos de sus hermanos mayores, quienes abandonaron la escuela para trabajar y ayudar con los gastos del hogar. A través de la frase “por mi casa hay algunos niños que ya no van, porque se van con sus amigos, se van a pasear”, se ve que dentro de la comunidad hay niños en edad escolar que no asisten a clases por dedicarse a otras cosas que no necesariamente son el trabajo, aunque desde el punto de vista de quienes respondieron, el dejar la escuela no es positivo pues se hacen “cosas que no deben” como estar en la calle. A partir de esto se puede percibir que en general, la educación que provee la escuela es vista como un bien que les será de utilidad a futuro en la vida adulta, por lo cual se considera importante.

Finalmente, antes de pasar al siguiente apartado, considero relevante el señalar un hallazgo que se obtuvo con el desarrollo de las entrevistas y que tiene que ver con la forma en que se trata de lidiar con el rezago educativo en la escuela “N” que, como se recordará, es una primaria multigrado en la que dos grupos conviven en el mismo salón. Al preguntar a las docentes sobre su experiencia en este tipo particular de escuela durante el periodo de contingencia, se tocaron temas referentes a la inequidad existente entre este y otro tipo de escuelas y el esfuerzo extra que tienen que hacer las maestras al aportar recursos propios y al diseñar estrategias diferenciadas para cada grado al mismo tiempo; no obstante, al respecto del regreso a clases presenciales dijeron:

“Para mí es de mucho apoyo el tener dos grupos, por ejemplo, el tener en mi caso ahorita tercero y cuarto, porque los niños, este, van aprendiendo, este, del otro grado. Por ejemplo, están en tercero y ya van recibiendo conocimientos de cuarto, o viceversa, van reforzando si ya están en cuarto, pues reforzando lo que les haya quedado, este, un poco confuso. Y

entonces pues para mí, es muy bueno siempre y cuando pues apliquemos bien nuestros planes con nuestros niños”.⁸⁷

“Los niños por ejemplo por un lado los pequeños aprenden de los grandes y es una gran ayuda también para nosotros porque los grandes ayudan a los pequeños, “mira ven yo te ayudo, y esto y el otro, y vamos”, entonces ahí se trabaja el monitoreo con ellos y solamente pues así”.⁸⁸

Los fragmentos retomados de las entrevistas reflejan que la dinámica de este tipo de escuelas ha permitido reforzar algunos de los aprendizajes pasados gracias a la cohabitación de dos grados dentro de un mismo salón de clases. Cabe señalar que dicha situación, dentro del marco de la contingencia sanitaria, se dio sólo a partir de enero de 2022 cuando se regularizaron las clases presenciales en su totalidad, pues anteriormente había asistencia escalonada para cuidar la salud de los alumnos. A pesar de que es un tiempo muy corto en relación al mes en que se desarrollaron las entrevistas, lo dicho por las maestras demuestra una de las razones por las cuales es necesaria la presencialidad, que es el compañerismo y ayuda mutua, de la cual se carece al encontrarse aislados en sus casas. Por otro lado, si bien lo expresado en estos fragmentos no significa que todos los centros educativos tengan que adoptar un esquema de trabajo similar, me parece que se da apertura a la reflexión en torno a las posibles ventajas que pueda traer dicha forma de trabajo en contextos como el actual en el que el panorama presenta una gran disparidad de niveles en los procesos educativos individuales.

4.2.2 Efectos socioemocionales

Si bien es cierto que la causada por la COVID-19 no ha sido la primera ni la única pandemia que ha experimentado la humanidad, sí fue la primera de este siglo en generar afectaciones de tal magnitud. El referente más actual es la pandemia de influenza AH1N1 de origen porcino, acaecida durante la primera mitad de 2009, la cual, aunque causó enfermedades graves y decesos, encendiendo las alertas globales, no llegó a tener los mismos alcances que ésta última. En aquel entonces, con el objetivo de cuidar la salud de NNA, la SEP suspendió clases por dos

⁸⁷ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

⁸⁸ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

semanas, del 27 de abril al 11 de mayo de 2009, periodo tras el cual las labores se reanudaron con relativa normalidad, procurando mantener medidas de higiene como el uso constante de gel antibacterial y el lavado de manos. En el caso de la COVID-19, se han vivido diferentes olas de contagios de gran intensidad con un riesgo elevado por complicaciones de contagio. En más de una ocasión los hospitales se han visto saturados e imposibilitados ante la gran demanda de camas y respiradores, lo cual ha hecho necesario que las medidas de contención se amplíen por más tiempo del esperado sin tener certeza de cuándo llegara el fin. El riesgo eminente que conlleva esta enfermedad obligó a las autoridades a tomar medidas de aislamiento que han tenido graves afectaciones para la sociedad en general. El problema más evidente se refleja en la economía de los países a causa del paro de actividades importantes, de lo cual se derivan un gran número de consecuencias, no obstante, existen otros efectos de los que se habla menos, que son derivados del aislamiento social y que se viven de manera individual, es decir, los efectos emocionales.

El aislamiento social aunado al miedo ante lo desconocido y peligro de la situación, así como a posibles situaciones vividas al interior del núcleo familiar como los despidos, la pérdida de ingresos, enfermedades, casos de violencia, entre otros, generaron tristeza, ansiedad y estrés no sólo en los alumnos, sino también en los docentes, los cuales fueron difícil de manejar y fueron identificados y atendidos dentro de la dinámica escolar. Parte de estos efectos emocionales pueden encontrarse en los testimonios obtenidos de las entrevistas.

“Pues muy fuerte porque para mí, bueno yo lo viví. En casa pues empezó mi esposo y luego yo, y realmente es muy desgastante, mucho muy desgastante porque pues la enfermedad, en ese tiempo que a nosotros nos dio que fue el año pasado, iniciando enero, hubo muchísima gente que falleció, y luego ver a mi esposo, porque a él fue a quien le dio más fuerte, este, ver que él cada vez iba mal y mal y necesitó oxígeno y no había. Afortunadamente pues ya llegó alguien y nos prestó el saturador de

oxígeno y... cuando uno lo vive, cambia totalmente la perspectiva y cambia el entender de cómo es la situación”.⁸⁹

“Fue un gran impacto para mí, sobre todo emocional porque pues no estábamos preparados y creo que nunca había pasado, quizá sí había pasado hace tiempo, pero no tanto como en esta situación. Emocionalmente porque pues sí era algo de ¿salgo no salgo? ¿me quedo en casa? ¿si me enfermo? No sé, así fueron varias como que contradicciones”.⁹⁰

En los fragmentos anteriores se pueden percibir sentimientos de miedo y de estrés por la situación que se estaba viviendo, por un lado, al no saber qué hacer y tener ese sentimiento de “contradicción” interna y, por otro, por vivir en primera mano la enfermedad, dimensionar sus implicaciones y alcances al atravesar por ella y ver cómo afecta a los seres queridos. El comentario de otra de las maestras acerca de este tema aporta muchos elementos sobre los cuales reflexionar, sin embargo, debido a su extensión, se mostrará en partes para ir haciendo énfasis en los elementos más importantes:

(Los alumnos) se estaban estresando de más, ya no querían trabajar, ya no querían seguir en la escuela. Muchos les dijeron "ya no quiero seguir mamá, ya", porque eso de estar contestando un cuadernillo nada más y leer instrucciones, llamar por teléfono ya no era para ellos lo mismo ¿no? Entonces este, el venir a la escuela fue, por ejemplo, las mamás hablan, "no pues es que en la casa ya estaba triste, ya estaba desesperado, ya estaba estresado, ya lloraba, ya no quería hacer nada". Ya no querían hacer nada ¿no? Llegan a la escuela, empiezan esa convivencia entre niños y entonces esa parte emocional cambia, los niños ya venían, así como que ya cabizbajos, tristes, ahorita ya hay interacción, que educación física y demás y ya vemos esa parte de educación socioemocional, de que cuidar las emociones, el control de las emociones, y a los niños ya les ha cambiado la vida por completo, otra vez vuelven a ser ellos, a ser niños. Esa parte de jugar con sus compañeros, de interactuar, de escuchar a su maestra, de tomar una clase en el salón es lo que los motiva a, porque ya solamente escuchar indicaciones por teléfono o recibir un cuadernillo para

⁸⁹ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

⁹⁰ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

ellos era ya tedioso. Realmente siento que ningún niño puede decir "me encantaban los cuadernillos, me encantaba la educación a distancia", bueno, hasta ahorita ninguno me ha dicho. A los que les he preguntado me dicen "no, es que ya quería regresar a la escuela".⁹¹

En esta fracción se puede ver que el trabajo con los cuadernillos por un tiempo tan prolongado no resultaba eficiente, al contrario, causaba estrés y falta de motivación en los alumnos. Trabajar aislados únicamente frente a un cuaderno y sin la motivación dada tanto por compañeros como por maestra, carecía de sentido para algunos de los estudiantes, motivo por el cual llegaron a manifestar sus deseos de abandonar la escuela. Por otro lado, la docente hace mención de la interacción y la clase de educación física, lo cual puede relacionarse con algo que se mencionó anteriormente, que es el hecho de que en zonas rurales como es el caso de esta comunidad, se carece de espacios de esparcimiento tales como parques. Si bien las zonas rurales tienen como característica la abundancia de espacios abiertos, el uso que se les da a los mismos no siempre es el de recreación y en muchas ocasiones es la escuela la que cumple este rol. La frase "a los niños ya les ha cambiado la vida por completo, otra vez vuelven a ser ellos, vuelven a ser niños", despierta muchas imágenes de lo que es ser niño, pues no sólo significa ser estudiante, sino que hay muchas variables más como el juego, la interacción y el crecimiento que cambiaron con la pandemia y que de algún modo la escuela les ayudó a recuperar. Finalmente, el que la maestra señale que a ninguno de sus alumnos le gustaban los cuadernillos y que todos ya querían regresar a la escuela, no sólo refleja lo importante que es la escuela para los estudiantes, sino que también habla de la urgencia de tomar acciones al respecto para prevenir futuras situaciones similares a la vivida y diseñar estrategias que sean más eficientes y a la vez más atractivas para los NNA, que además de generar aprendizajes, los motiven en lugar de causarle estrés y tristeza.

Había niños que ya estaban acostumbrados a la flojera y estaban acostados viendo tele y ellos sí decían "no es que yo extraño mi casa" pero les decía "¿qué hacías en tu casa?", "estaba acostado viendo la tele" y los

⁹¹ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

niños por el contrario que se los llevaban a trabajar les decía yo "¿ya extrañabas la escuela", "sí porque me llevaban a trabajar", entonces ya no querían también trabajo, ya querían nuevos conocimientos, y el poder estar con sus compañeritos.⁹²

En este fragmento se refuerza la idea de que los alumnos extrañaban la interacción con sus pares, pero se añade una cuestión importante que son las actividades realizadas durante el cierre de las escuelas. Como se mencionó anteriormente, la educación a distancia implica compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes para cumplir con lo necesario y aprovecharlo, no obstante, al tratarse de niños menores de 12 años, dicha responsabilidad cae sobre todo en los padres, quienes deberían asegurarse que sus hijos aprendan y cumplan con las actividades establecidas. El permitir que pasen los días viendo tele o que los lleven a trabajar tiene implicaciones no sólo en el rendimiento escolar, sino que también altera su futuro al moldear conductas, hábitos e intereses; sin mencionar que es una violación a la obligatoriedad de la educación. En este punto cabe resaltar que la educación no es sólo un requisito o un deber que deba ser cumplido, sino que es un derecho universal que va más allá de recibir conocimientos, sino que implica el desarrollo personal, la conformación de la identidad, así como un posibilitador de otros derechos; es lo que (Fernández, 2018) denomina el derecho de “ser y aprender a ser”.

Siguiendo con el análisis de la entrevista:

Ahorita que trabajamos mucho esa parte de las emociones, pues sí hay niños que estás susceptibles por las pérdidas de familiares, sin embargo, la interacción con los compañeros, el juego, el venir a clases, el tener un motivo por el cual levantarse. Tan sólo el "me tengo que cambiar, que bañar para ir a la escuela", los motiva mucho, cosa que en casa ya no sucedía porque pues no se bañaban porque no tenían motivo para el cual levantarse, para el cual "me voy a bañar porque pues voy a ir al salón y está la compañerita y me va a oler" o algo así ¿no? Ya ni siquiera, nosotros los veíamos y ni siquiera los bañaban, y ahorita pues sí ¿no?, como se

⁹² Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

trabaja mucho lo de la higiene "señora, que bañe a los niños". Los niños de quinto y sexto que ya empiezan a transpirar, este, cuidar esa higiene personal. [...]Y pues sí, es un impacto completamente distinto. Esa pérdida de familiares también en casa siento que, pues les afectaba, estar en casa también pudo haber sido deprimente para ellos y todavía tener una pérdida, estar en casa y haber tenido una pérdida ha de haber sido muy difícil para ellos ¿no? Y ahorita la pérdida está, pero el venir a la escuela es una distracción para ellos y al menos se olvidan un ratito de los problemas tanto del hogar, como las pérdidas que tuvieron y se distraen bastante con sus compañeros, en los recreos, en clases de educación física, en clase, entonces ha sido favorecedor emocionalmente para ellos regresar a la escuela nuevamente. ⁹³

En este último fragmento se abordan dos grandes temas que son relevantes, el de la depresión ante las posibles pérdidas y el del cuidado y la imagen personal. En primer lugar, se tratará el tema de la salud mental en general, el cual es de suma importancia ante las complicaciones generadas por la pandemia. De acuerdo con la "Encuesta de Seguimiento de los efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos" del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad (EQUIDE), las afectaciones en salud mental registradas durante la pandemia fueron mayores dentro de los grupos con menos recursos, dentro de los cuales, 3 de cada 10 personas mostraron tener síntomas de depresión, en contraposición con el grupo de mayor nivel socioeconómico, donde sólo 1 de cada 10 presentó síntomas. Si bien no se puede determinar una causa única ante tal cifra pues las circunstancias pueden haber sido muchas y muy variadas, es necesario prestar atención al dato, puesto que refleja una diferencia relevante para pensar no sólo en las condiciones por las que surgen los síntomas, sino también en la forma en que estos son atendidos. Dentro de contextos marginados y desfavorecidos es poco probable que haya espacios destinados a atender la salud emocional puesto que no existe una cultura al respecto. Ante este panorama, la escuela se vuelve ese lugar en el que la ansiedad y la depresión pueden ser si no atendidas, al menos expresadas y como señala la maestra, olvidadas al existir elementos que funcionan como distractores y

⁹³ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

ayudan a subir el estado de ánimo. Durante el periodo de confinamiento se experimentó un auge en las videollamadas y videoconferencias ante la necesidad de mantener el distanciamiento social, gracias a estas herramientas se pudieron continuar con labores educativas y laborales, pero también se mantuvieron relaciones familiares y de amistad entre personas que se encontraban separadas. Cabe recordar que en muchas zonas rurales como es el caso, no hay buena señal de televisión y mucho menos internet, por lo cual los NNA de la zona no tenían oportunidad de usar estos recursos para mantenerse en contacto con otras personas, por lo que la única convivencia que tenían era aquella con su propio núcleo familiar, lo cual tuvo amplias repercusiones.

Por otro lado, vale la pena rescatar lo señalado por la maestra acerca de la imagen personal y el cuidado que se tiene de sí mismo. A través de la frase “no se bañaban porque no tenían motivo para el cual levantarse” se puede ver que el asistir a la escuela implica una motivación continua que repercute en el interés que se tiene sobre sí mismo y sobre la imagen que se proyecta ante los demás. Estar encerrados y aislados de sus compañeros hacía que ciertas acciones fueran dejadas de lado, tales como el levantarse temprano, los hábitos de higiene, el peinado y cuidado de la ropa, entre otros. Dichas acciones además de generar condiciones de limpieza y salud necesarias para la convivencia, son importantes para la autoestima y el desarrollo identitario. Hacer conciencia de lo que los otros piensan de uno y preocuparse por ello implica un reconocimiento de sí mismo y de la imagen que se proyecta hacia los demás.

Es necesario señalar que los efectos emocionales son muchos, muy diversos y ocurrieron en todos lados, no únicamente en alumnos de zonas rurales, no obstante, dado que fue un tema tocado por las docentes dentro del desarrollo de las entrevistas, me pareció pertinente tratarlo pues es importante que este aspecto sea considerado por las autoridades al momento de diseñar políticas públicas, pues cada contexto es diferente.

Por último, para finalizar este capítulo, me parece pertinente retomar algunas de las frases expresadas por los alumnos cuando recordaron el momento en que se enteraron que volverían a tomar clases presenciales, así como otros en los que expresan porqué consideran por qué es importante que los niños vayan a la escuela.

“(Me sentí) Feliz, muy feliz, me alisté el primer día y me vine corriendo. Estaba poquito nerviosa, pero era más emoción de venir y ver a mis compañeros.”⁹⁴

“Pues a la vez como ya tenía mucho tiempo que no veía a mis amigos pues dije, qué tal si ya no me reconocen, bueno sí, porque nos vemos a veces cuando pasamos y ya, pensé que no iba a ser lo mismo, pero ahorita ya me adapté y otra vez somos amigos todos.”⁹⁵

“Estaba muy emocionada, es que a mí de verdad me gusta mucho la escuela y ya tenía muchas ganas de regresar. También tenía un poco de miedo porque pensé que me podía contagiar, pero por eso trato de no quitarme el cubrebocas.”⁹⁶

“Mucho (muy importante), porque veo a mi maestra y porque veo a mis compañeros.”⁹⁷

“Es importante leer, aprender, estudiar, porque si no, no sabríamos hacer nada.”⁹⁸

“Pues aprender y socializar con mis compañeros, como unirnos más en la escuela para que no tengamos rencores y no haya como conflictos y aprender.”⁹⁹

“Yo ya quería regresar, yo tengo muchas ganas de seguir estudiando y aprendiendo para ayudar a mi familia y a los demás, por eso quiero ser maestra y espero poder serlo.”¹⁰⁰

⁹⁴ Entrevista realizada a Nancy, alumna de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

⁹⁵ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

⁹⁶ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

⁹⁷ Entrevista realizada a Karla, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁹⁸ Entrevista realizada a Mariana, alumna de 8 años que cursaba el tercer año de primaria en febrero de 2022.

⁹⁹ Entrevista realizada a Diego, alumno de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022, véase Anexo II.

¹⁰⁰ Entrevista realizada a Paola, alumna de 11 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

“Pues es un bien para nosotros, así como que no, porque tomar las clases por separado y por línea o por televisión no es lo mismo. Se aprende menos.”¹⁰¹

“Mucho, para poder ser alguien en la vida. Tener un trabajo, un buen trabajo y así para ayudar a mi familia.”¹⁰² (p. 3)

“Hay que venir para que cuando seamos grandes seamos algo en la vida. Ser alguien estudiado y tener nuestras, nuestras cosas propias.”¹⁰³

En los fragmentos recuperados en las entrevistas se puede apreciar que a pesar de que existía un poco de temor por volver a ver a los compañeros después de tanto tiempo y también por exponerse al contagio, para todos los niños entrevistados el volver a la escuela fue motivo de felicidad. Todos ellos consideran que ir a la escuela es importante por diversas razones, no sólo se trata de estudiar y aprender cosas nuevas, sino también de “ayudar a mi familia y a los demás”, “socializar con mis compañeros, como unirnos más en la escuela” o “ser alguien en la vida y tener un buen trabajo”. La escuela para los estudiantes no es sólo el lugar al que van a estudiar, sino que lo relacionan con más actividades que les servirán a lo largo de su vida, de modo que al cerrar la escuela no sólo se modifican sus hábitos y resultados de estudio, sino también, algunas de sus percepciones y aspiraciones a futuro, así como los modos de convivir con los demás en su comunidad.

¹⁰¹ Entrevista realizada a Abigail, alumna de 10 años que cursaba el quinto año de primaria en febrero de 2022.

¹⁰² Entrevista realizada a Eduardo, alumno de 12 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

¹⁰³ Entrevista realizada a Sofía, alumna de 11 años que cursaba el sexto año de primaria en febrero de 2022.

Reflexiones finales, ¿Cómo lograr mayor equidad?

A lo largo de la presente tesis se ha dibujado un panorama general de cuáles y cómo fueron las prácticas educativas que tuvieron lugar durante el periodo de contingencia en una primaria del estado de Puebla, haciendo énfasis en el contexto rural dentro del que se ubica la institución para despertar la reflexión en torno al concepto de equidad educativa. Asimismo, se presentó un acercamiento a algunos de los múltiples efectos que la pandemia generó en los estudiantes, a modo de recuperar elementos considerados importantes por las docentes tras el regreso a clases presenciales. Lo aquí presentado no termina el tema de la educación en tiempos de pandemia ni pretende haber expuesto la verdad acerca del mismo, es solamente un acercamiento a una realidad concreta que, a pesar de sus particularidades ofrece la posibilidad de pensar sobre problemáticas más grandes y quizá en posibles soluciones o acciones que por pequeñas que sean, ayuden a generar un cambio. En los últimos años se han escrito múltiples libros y artículos sobre la pandemia, debido a que es un acontecimiento de gran escala que ha llegado a modificar las prácticas individuales y sociales de diferentes esferas, dentro de las cuales se encuentra la educativa. Su impacto ha sido tan grande que probablemente la vastedad de investigaciones y obras hechas en torno a ella no terminen por abordarlo y, si bien actualmente las condiciones han mejorado lo suficiente como para pensar que se acerca el final de la pandemia, cada vez son mayores las probabilidades de que nuevos fenómenos similares se presenten. Por ello es importante que la experiencia no quede en el olvido, sino que se trate de obtener el máximo beneficio, a través del aprendizaje y la reflexión constante que generen acciones de previsión. De este modo, espero que esta investigación sirva para visibilizar cuestiones importantes sobre el acceso y condiciones de educación para que en un futuro se tomen más en cuenta los diferentes contextos de las comunidades educativas del país que habitan en espacios rurales, para asegurar que nadie se quede atrás y que todos puedan ejercer plenamente su derecho a la educación.

Ahora bien, en este espacio me gustaría generar conclusiones y reflexiones retomando una pregunta hecha por De Sousa (2020) en la siguiente cita

Existe un debate en las ciencias sociales sobre si la verdad y la calidad de las instituciones de una sociedad determinada se conocen mejor en situaciones normales, de normal funcionamiento, o en situaciones excepcionales, de crisis. Tal vez ambos tipos de situaciones sean inductores de conocimiento, pero sin duda nos permiten conocer o revelan cosas diferentes. ¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?” p. 19

Sin duda, la cuestión planteada por el autor puede tener múltiples y muy variadas respuestas. La pandemia generó mucho caos y miedo, pero al aplicar una mirada retrospectiva, también ofrece la posibilidad de cambio, el cual sólo será posible si en lugar de dar un paso adelante tratando de olvidar lo ocurrido, se retoma y se ve como oportunidad. En el caso de la institución escolar en México, la pandemia dejó ver que previamente existían múltiples desigualdades entre los diferentes tipos de escuelas y alumnos del país, generando grandes brechas que se acrecentaron y visibilizaron aún más con la imposición del aislamiento social y la educación a distancia.

Como se ha señalado anteriormente, en 2019 la SEP ordenó el cierre de escuelas para frenar la cadena de contagios y no poner en riesgo la salud de la comunidad escolar y, mediante la estrategia *Aprende en Casa I, II y III*, dio continuidad a la enseñanza por más de un año, privilegiando el uso de internet, así como la transmisión de materiales audiovisuales a través de señales abiertas de radio y televisión; todo ello en apego al contenido de los libros de texto gratuitos con la finalidad de que todos los estudiantes tuvieran acceso a los mismos contenidos, sin importar el medio empleado (2003). No obstante, los resultados de tal estrategia no fueron los esperados y provocaron el rezago educativo, así como el abandono de millones de estudiantes de todo el país durante el tiempo que duró la contingencia sanitaria (INEGI, 2021). Cabe señalar que el rezago y la deserción son dos de las consecuencias más visibles que tuvo la pandemia, sin embargo, sus

efectos son mucho más vastos y conducen a un mismo punto que es la vulneración del ejercicio del derecho a la educación.

Tras la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 colocó a la educación como un derecho fundamental, que debía ser gratuita y obligatoria, los gobiernos, así como los organismos internacionales comenzaron a velar por hacer verdadero este derecho. En México su garantía, así como sus características, están estipuladas en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), así como en la Ley General de Educación (2019). En dichos documentos, a grandes rasgos se establece que la educación en nuestro país será gratuita, obligatoria, laica, universal, inclusiva, equitativa y digna. Tales características no son homogéneas en tanto que la diversidad de escenarios económicos, geográficos y sociales del país dificultan que todo ello sea posible, sin embargo, la llegada de la pandemia representó un gran paso atrás en el cumplimiento de varios de estos principios, de modo que el derecho a la educación no llegó a materializarse en la práctica. A pesar de que se buscaron herramientas accesibles a todo tipo de contexto, los testimonios aquí expuestos reflejan que la equidad va mucho más allá de la creación de diversos medios y materiales de acceso; para que en verdad se pueda hablar de equidad en educación son necesarias e indispensables condiciones de justicia social que coloquen en un lugar prioritario a los grupos desfavorecidos, en tanto que son estos quienes mayores dificultades se encontrarán a lo largo de su vida, tanto dentro como fuera de la escuela.

Si bien es cierto que las desigualdades siempre han existido pues, como lo señala Rawls (2003), son parte de la conformación de la sociedad, la estrategia por parte de los gobiernos para lograr una mayor igualdad se ha concentrado en crear condiciones de acceso para todos. No obstante, como Pineau (2008) señala, el derecho a la educación no sólo implica que NNA tengan acceso a la escuela, sino que debe significar tener acceso a una buena educación que produzca aprendizajes en los individuos. Si tomamos en consideración lo dicho por alumnos y docentes, se puede concluir que las estrategias empleadas no condujeron a la educación, sino

más bien a una simulación de que la escuela seguía ahí y que lo único que había cambiado era su lugar, pues se había trasladado de la institución a los hogares de docentes y alumnos. Perder aquel edificio llamado escuela de un momento a otro y recluir a los sujetos a una dinámica que quería aparentar ser la misma, pero que carecía de las mismas herramientas y experiencias, fue un cambio repentino que tuvo consecuencias especialmente en aquellos con menores capacidades culturales y económicas de adaptarse al nuevo contexto como ocurrió en el caso de las comunidades rurales. Mientras que alumnos de otras zonas geográficas podían tener contacto con el exterior a pesar de las restricciones, aquellos que habitaban en zonas rurales fueron privados no sólo de su centro de estudio, sino también de ese sueño que da la escuela, que es el de la formación y desarrollo personal, gracias a los cuales se aspira a lograr un futuro mejor.

Incluso si cada NNA estuviera en condiciones óptimas de continuar con su educación de manera remota, la escuela como espacio físico común resulta una condición importante para formar una sociedad más equitativa y justa. La convivencia dentro del mismo espacio escolar es un paso para lograr la igualdad y la inclusión al menos en un nivel próximo, pues pone a todos los individuos en una situación común donde reciben lo mismo, forman parte de un grupo con el que se comparten características y se socializan saberes y prácticas. Colocar a cada individuo en un espacio diferente y aislado del resto, los separa de lo común; las particularidades de cada contexto, así como el desarrollo individual se hacen presentes, obteniendo resultados dispares que eliminan el principio de igualdad sustantiva y acrecientan las desigualdades existentes. Dado que el contexto socioeconómico del país se caracteriza por una marcada heterogeneidad, el prolongamiento de la estrategia *Aprende en Casa* tuvo consecuencias grandes en materia de igualdad en el ejercicio del derecho a educación. Aquellos que contaban con herramientas tecnológicas, así como estabilidad económica y apoyo familiar tuvieron mayores posibilidades de dar continuidad a su educación, mientras que el resto recibió paliativos que les hicieron pensar que la escuela seguía ahí para ellos, aunque en realidad eran ellos (maestros, padres y alumnos) quienes estaban ahí,

dando lo mejor que podían mientras esperaban que la escuela volviera a abrirles las puertas.

Cabe recordar que las principales acciones por parte del gobierno se centraron en el uso de televisión, equipos con acceso a internet, radio para las comunidades alejadas y cuadernillos para aquellos que no contaban siquiera con energía eléctrica. Lo anterior podría llevarnos a pensar que, al tener un televisor en casa, NNA cumplían con la condición necesaria para dar continuidad a su educación, no obstante, la realidad es mucho más compleja puesto que factores sociales, económicos e incluso de salud, mediaban entre la educación real y la ideal. Como señalan Paredes y Navarrete, “existen sectores para quienes contar con los recursos se convierte en una travesía de supervivencia” (2021, p. 109). Lo anterior pudo comprobarse en los testimonios recogidos dentro de esta tesis, pues como se vio anteriormente, hubo familias que se encontraron ante la disyuntiva de hacer una recarga telefónica para poder comunicarse con las maestras, o emplear el dinero para las necesidades diarias. Asimismo, se ha visto que el prolongamiento del distanciamiento social ocasionó que la educación dejara de ser una prioridad para algunas familias e hizo imposible su mantenimiento, de modo que las grandes cifras de deserción escolar no deben verse como un abandono por parte de NNA a la escuela, sino a la inversa, es decir, que fue la escuela la cual dejó de ser ese espacio de derecho y pasó a ser uno de privilegio, abandonando y dejando afuera a aquellos que no contaban con las condiciones de adaptarse y seguir.

Por otro lado, a pesar de que en México se había intentado implementar previamente políticas educativas que introdujeran el uso de las tecnologías a las labores educativas como lo señalan Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), éstas no llegaron a tener los resultados esperados, de modo que el país no se encontraba en condiciones estructurales para trasladar la escuela a los medios digitales, sobre todo al considerar que hay zonas en las que no se cuenta con señal o ni siquiera con energía eléctrica. Lo anterior refleja la importancia de conocer la pluralidad de condiciones de las comunidades del país, tanto rurales como urbanas, ya que sólo así se podrán emprender acciones certeras que ayuden a disminuir paulatinamente

las brechas existentes. No basta con repartir computadoras a las escuelas esperando que con ello se solucionen los problemas existentes, es preciso elaborar un panorama completo de las necesidades, condiciones y posibles soluciones, realizando una correcta contextualización del espacio, de lo contrario sólo se creará la ilusión de haber brindado una solución sin llegar a hacerlo verdaderamente. En un plano ideal, dentro del plan de acción del gobierno y de la SEP, todos los NNA del país tendrían herramientas adecuadas a su contexto para poder dar continuidad a los procesos educativos, no obstante, la realidad muestra que, como se vio en los testimonios aquí presentados, las estrategias distaban mucho de ser verdaderamente efectivas pues la distribución de esfuerzo y recursos fue inequitativa.

Incluso en aquellas zonas donde sí se contaba con acceso a internet, un gran número de docentes, padres y alumnos desconocían cómo emplear las herramientas tecnológicas para fines educativos, por lo cual, la transición a plataformas como Zoom Y Google Classroom no se hizo de manera inmediata, se les confirió el papel de capacitadores a compañías de la iniciativa privada tales como Google y YouTube (SEP, 2020b), cuyo papel, así como el de las televisoras, implica un peligro para el derecho a la educación, ya que como señala Pineau, esto modifica las operaciones pedagógicas y la construcción de sociedad que se está llevando a cabo (2008, p. 26). En México, a pesar de existir innumerables instituciones educativas de carácter privado, corresponde a la SEP administrar y dictar las normativas referentes a la educación de NNA. La SEP es el máximo órgano en esta materia, de modo que otorgar tal poder a corporaciones privadas tiene grandes implicaciones que van desde el funcionamiento interno de las instituciones, la formación del profesorado, hasta el empleo de recursos económicos en el pago a grandes compañías. La estructura de la SEP funciona de modo tal que muchas de sus necesidades son cubiertas por organismos públicos que pertenecen o están ligados de cierto modo a la misma secretaría, tal es el caso de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), encargada de proveer y distribuir los libros a todos los NNA del país. Mientras que la CONALITEG es un organismo público y descentralizado que actúa en concordancia con la administración federal

y los planes y fines de la SEP; las empresas privadas se rigen por un esquema diferente que puede distar de los principios marcados por el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación.

Hablando ahora sobre las operaciones pedagógicas que tienen lugar en la práctica educativa, cabe retomar lo dicho por Furlán y Ríos cuando señalan que “a la escuela no llegaron las nuevas maneras de aprender y enseñar, arribaron aquellas antañas formas de aprendizaje y de enseñanza que ofrecen, como nunca antes, la posibilidad de una escuela total que busca extender su control sobre todos los aspectos de la vida de los actores escolares”(2022, s/p). Lo anterior redundante sobre el hecho de que la escuela y la forma de educar en ella no han cambiado mucho en las últimas décadas, pero añade algo nuevo sobre la educación en la pandemia, y es que, a pesar de cambiar los medios a través de los cuales se establecían las relaciones educativas, las maneras de educar fueron las mismas, las dinámicas permanecieron intactas. Esto significa que no hubo una reflexión sobre los cambios pedagógicos que debían ocurrir, sino que, debido a la inmediatez, sólo se digitalizaron las prácticas preexistentes o se plasmaron en cuadernillos, olvidando que el aprendizaje no es un acto pasivo en el que los sujetos se limitan a recibir información, sino que es un proceso complejo y multidimensional en el que las partes que lo integran tienen una razón de ser. La “educación a distancia”, así como la “educación remota de emergencia” son formas de enseñanza en la que los estudiantes no están presentes físicamente en un mismo punto o en un recinto escolar y, en que incluso puede haber asincronía en los procesos e independencia por parte de los alumnos; no obstante, la gran diferencia que separa a estos dos términos es el hecho de que la “educación a distancia” parte de una estructura previamente pensada y diseñada para que los estudiantes lleven a cabo sus procesos de aprendizaje bajo las condiciones que se han mencionado. Por su parte, la “educación remota de emergencia” como se señaló previamente, no cuenta con esta planeación pedagógica, su carácter emergente la convirtió en una extensión de la escuela, pero con grandes vacíos pedagógicos. En el cuerpo de la tesis se citaron algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los alumnos en los cuales,

es perceptible la falta de control y orientación sobre cómo realizar las labores en sus casas, los estudiantes carecían de una guía y un seguimiento oportuno de las tareas.

Por otro lado, Furlán y Ríos (2022) hablan de la idea de una “escuela total” haciendo referencia a las plataformas digitales y a su capacidad de saber el tiempo que pasa el alumno en ella, las pausas que toma, entre otras cosas. Si bien esto, se refiere a las estrategias mediadas por tecnologías, es pertinente pensar la idea más allá, incluso en entornos como el dibujado aquí, donde las condiciones plantearon como única vía el uso de cuadernillos. Al trasladar la escuela a los hogares se desdibuja la línea que separa la escuela de la vida diaria, de lo familiar y del ocio; no hay horarios ni espacios definidos para cada actividad. Masschelein y Simons defienden que la escuela es un lugar de suspensión pues “produce un tiempo en que las necesidades y las rutinas que ocupan la vida diaria de los niños puedan dejarse a un lado” (2014, p. 32). Acudir a la escuela da a los NNA la posibilidad de desarrollarse intelectual y emocionalmente, socializar y formar rasgos de carácter e identidad, dejar de un lado la influencia de su circunstancia familiar, social y económica para dedicar tiempo al cultivo propio. La “educación remota de emergencia”, al no tener sustento pedagógico apropiado, mezcló todas las esferas en las que se desenvuelven los niños y las concentró en los hogares, privando a los alumnos de ese momento y lugar de suspensión necesarios para su aprendizaje y desenvolvimiento en el mundo. Esta situación es alarmante sobre todo para aquellos que viven en zonas desprotegidas y en condiciones precarias donde la escuela es el único contacto con el mundo exterior y la única vía que las comunidades tienen para mejorar sus condiciones de vida y aspirar un futuro mejor con mayores posibilidades de erradicar las desigualdades. A lo largo de la tesis se vio que una de las cosas que más extrañaban los alumnos era la convivencia con sus maestras y compañeros, además de que al preguntarles por sus primeras reacciones al enterarse que volverían a la presencialidad, muchos de ellos denotaron sentir gran alegría a pesar del nerviosismo que la situación les generaba. Lo anterior permite corroborar que este espacio de suspensión es necesario, puesto que dota a NNA de libertad para desarrollarse individualmente.

Ahora bien, la contingencia también despertó la reflexión en torno al tema de la labor docente, la cual también sufrió estragos durante el periodo de confinamiento. Normalmente tendemos a ver a los docentes como aquellos que tienen conocimientos mayores, o por lo menos los suficientes y necesarios como para promover y hacer viable la educación de NNA, sin embargo, la pandemia mostró que ellos también son objeto de aprendizaje, que tienen momentos vulnerables y que tienen puntos débiles, pero, sobre todo, mostró que los docentes son necesarios. Especialmente en los niveles de educación básica, los alumnos necesitan un acompañamiento y guía por parte de una persona capacitada e interesada en que ellos desarrollen sus habilidades y capacidades. La pandemia mostró que los maestros no son sólo proveedores de información, sino que son un eslabón del proceso educativo. En muchas ocasiones es gracias a los docentes y no a las políticas públicas que el derecho a la educación se vuelve real, pues su compromiso con sus alumnos y la educación hacen que busquen formas y métodos que van más allá de las estrategias normadas por los gobiernos e instituciones. En más de uno de los fragmentos aquí citados se percibe el compromiso de las maestras con la educación de sus alumnos, su dedicación y preocupación por ellos. A pesar de las dificultades personales que la pandemia trajo consigo, cada una de las maestras entrevistadas demostró haber dado más de lo establecido dentro de sus funciones para asegurar que sus alumnos continuaran con su educación.

A partir de las conclusiones expuestas hasta este punto y retomando el cuestionamiento hecho por De Sousa sobre “¿Qué conocimiento potencial proviene de la pandemia de coronavirus?”, considero que todo lo vivido en la pandemia es experiencia, la cual puede quedarse en eso o trascender y convertirse en conocimiento que podrá ser empleado para transformar la manera y condiciones en las que tiene lugar la educación. Dar ese paso depende de nosotros, como ciudadanos, como docentes y como investigadores de temas educativos, para lo cual, todo trabajo aporta algo. Por otro lado, respecto al tema concreto de la equidad y el contexto particular de las escuelas rurales, quisiera integrar aquí fragmentos de las entrevistas en los que se preguntó a las docentes ¿cómo se puede lograr mayor

equidad en la educación?, a modo de presentar posibles respuestas y despertar la reflexión sobre la problemática.

“Dotarnos con los niños, computadoras, libros... Libros que sirvan, porque a veces, este, dicen que en los libros viene paja, ¿no?, contenidos que a los niños pues no les va a funcionar o no les va a servir [...]Depende mucho pues del gobierno, ¿no?, porque pues verificar bien las zonas, en este caso, aunque también hay zonas urbanas que están deplorables, que están muy mal en sus instalaciones. Pues yo creo que revisar las escuelas, donde se ubican y todo eso. Proporcionarles las cosas, dotarles de material y darles mantenimiento.”¹⁰⁴

“Materiales también para multigrado, cursos, pero cursos realmente enfocados en las necesidades de las comunidades porque todo lo hacen en base a, a zonas urbanas y no toman en cuenta a las comunidades rurales, sus necesidades, o las carencias que luego llegan a tener. [...] Que hubiera planes, así como hay planes de estudio para este, un grupo normal, para una escuela de organización completa, a mí me gustaría muchísimo que hubiera planes de estudio especializados para multigrado, porque eso también marca mucho la diferencia, nosotros tenemos que ajustarnos a los planes que ya hay, ajustarnos a los planes de organización completa, porque organización multigrado no cuenta con planes, entonces desde ahí hay, se marca la diferencia.”¹⁰⁵

“Es cuestión de gestión y de que también el gobierno pues a lo más que se pueda, en cuanto presupuesto, que lo amplíen para que cada vez salgan beneficiadas más escuelas.”¹⁰⁶

“En cuanto a equipamiento en la escuela, a lo mejor más libros para que los niños pudieran consultar, que se solicitara una biblioteca porque pues los niños tanto de primaria, secundaria o bachiller, en la escuela se piden investigaciones ¿no?, y a lo mejor no hay datos o tienen que buscar dinero para hacerle recarga al teléfono porque pues no hay internet, entonces luego buscan libros en dónde investigar sus tareas, entonces que hubiera un lugar donde, al que ellos pudieran asistir y poder cumplir con su tarea.”

107

¹⁰⁴ Entrevista realizada a la maestra Camila en febrero de 2022.

¹⁰⁵ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

¹⁰⁶ Entrevista realizada a la maestra Sandra en febrero de 2022.

¹⁰⁷ Entrevista realizada a la maestra Julia en febrero de 2022, véase Anexo I.

De acuerdo con las maestras, la equidad en educación depende principalmente del gobierno en tanto autoridad máxima que junto con la SEP toma las decisiones de política pública. En los testimonios señalan que es necesario que se dote de más materiales a las escuelas rurales, indicando que, si bien es cierto que también hay escuelas urbanas en condiciones deplorables, es necesario ver en dónde se ubican y cuáles son sus necesidades principales. No sólo se requiere de materiales e infraestructura, sino que se piense en ellos desde un principio, desde el momento en que se elaboran los planes y herramientas de estudio, que se hagan pensando en las escuelas multigrado, en sus alcances y limitaciones. Lo principal que sale a relucir es lo señalado por Rawls (2003) como la principal diferencia entre igualdad y equidad, que es tomar en cuenta las características particulares de cada quien, en este caso, enfocarse en las necesidades de las comunidades rurales, no sólo en infraestructura escolar, sino también en la de la comunidad, las necesidades concretas de las familias, las opciones de futuro existentes. La petición de más libros, por ejemplo, sirve para ver porqué el contexto de cada escuela es importante, pues no todas cuentan con una biblioteca cercana o con servicio de internet. Como se señaló anteriormente, en la comunidad donde se encuentra la primaria “N” no se cuenta con café internet o bibliotecas, por lo que las escuelas que ahí hay se vuelven el único espacio de estudio y búsqueda, contrario a lo que pasa en zonas rurales donde a pesar de las dificultades que se puedan presentar, hay mayor probabilidad de encontrar espacios de consulta, con señal abierta o servicio gratuito. Es por ello que hay recursos que se vuelven más imprescindibles en zonas rurales.

Actualmente el panorama mundial apunta a que la pandemia está próxima a llegar a su fin pues la vacunación ha ayudado a que la enfermedad produzca cuadros más leves y menos hospitalizaciones. La mayoría de las actividades que se habían llevado a distancia están regresando a una nueva normalidad y parece ser que difícilmente se volverá a un ambiente similar de encierro, no porque no haya riesgo de futuras pandemias, sino porque esta experiencia genera puntos de partida que servirán como referente para el futuro. Si bien el objeto de estudio de la presente tesis se ubica en la inequidad experimentada durante la pandemia, el hecho de que se haya vuelto a la presencialidad no significa que no haya motivos para seguir

mirando atrás; al contrario, lo acontecido otorga perspectiva y es imprescindible para tomar acciones en favor de la educación de NNA. Una de las razones por las cuales las estrategias implementadas fueron ineficaces fue porque no se contaba con precedentes que guiaran el actuar y la toma de decisiones. Los errores y aciertos de la educación a distancia deben ser tomados en cuenta no sólo para nuevos periodos similares, sino para atender carencias que habían sido ignoradas por años y que son necesarias para que NNA ejerzan plenamente sus derechos y para que se logren alcanzar los ODS planteados en la agenda. La equidad es una condición imprescindible para hablar de justicia social en educación, sin ella se generan brechas que se van acrecentando y multiplicando en las poblaciones más vulnerables.

La educación es un derecho fundamental para todos los ciudadanos porque se trata de un derecho que posibilita a las personas a exigir y acceder a más derechos, de modo que vulnerar el derecho a la educación es vulnerar otros derechos que vienen de la mano con ella. La irrupción de la emergencia sanitaria puso en vilo el cumplimiento de derechos como la salud, la alimentación o el cuidado, por lo cual era indispensable que la educación siguiera avante, que NNA no perdieran la oportunidad de acceder y permanecer en ella. El gobierno federal, así como la SEP implementaron estrategias que buscaban alcanzar dicho cometido, sin embargo, el periodo extendido de tiempo en que éstas estuvieron vigentes y funcionando sin una correcta guía pedagógica, causó grandes estragos que será difícil compensar.

La pandemia mostró que el futuro de la educación se dirige a la incorporación y mediación de la tecnología, sin embargo, también dejó claro que estos dispositivos deben emplearse respaldados por sustento pedagógico que los oriente al objetivo deseado. Asimismo, quedó patente que es urgente atender las desigualdades e inequidades existentes en el país, ya que las tecnologías acrecientan las brechas preexistentes haciéndolas más profundas y difíciles de solucionar. Es por ello que considero necesario reforzar el carácter comunitario de la educación y, a través de ello impulsar los procesos individuales de aprendizaje y desarrollo humano.

Igualmente, es preciso que las políticas públicas diseñadas tomen en cuenta las realidades y necesidades del país para que verdaderamente logren tener un impacto en la población, sobre todo en aquellos con condiciones más vulnerables e inequitativas. Durante la etapa de aislamiento, los estudiantes no fueron vistos como sujetos de la educación, sino como consumidores de bienes y servicios que en función de su circunstancia socioeconómica pudieron adquirir distintos tipos y calidades que fueron muy desiguales y repercutieron en los aprendizajes obtenidos y las habilidades desarrolladas. A propósito de lo anterior, me gustaría retomar lo dicho por Ranciere (en Pineau, 2008), quien menciona que la igualdad nunca debe ser una meta o resultado a alcanzar, sino un punto de partida, ya que sólo así se logrará la emancipación de los individuos.

Por último, Plá (2022) y también Pineau (2008) hablan del carácter utópico de la pedagogía y la educación, cuando señalan que éstas permiten no sólo soñar en futuros mejores, sino sobre todo, ayudar en la construcción de los mismos. Es importante insistir que ahora que se han retomado las clases presenciales, la época de pandemia no debe quedar en el olvido, sino que debe ser motivo constante de reflexión y punto de partida para mejorar la escuela y volver a darle el lugar privilegiado que había ocupado. Si bien muchas de sus consecuencias fueron en cierto sentido negativas, son experiencias que deben emplearse para aprender y edificar juntos un futuro mejor. Lo vivido debe orillarnos a pensar en los aciertos y fracasos, en parte, para evaluar las decisiones de política pública tomadas, pero, sobre todo, para generar cambios en todos los niveles, desde lo individual y local, hasta llegar a la sociedad que queremos construir. Si bien es cierto que mucho depende de las decisiones tomadas por gobernantes y funcionarios, la pandemia mostró que las acciones individuales también importan, pues las acciones de un docente comprometido con su labor impactan directamente en la vida de cada uno de sus alumnos, generando así una cadena que abona a la ilusión y a la consecución de dicha utopía.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1988). *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. Mimeo.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 9 (1948).
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. Grupo Banco Mundial.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad* (pp. 34–63). Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1986). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Ley General de Educación, 67 (2019).
- Casanova, H. (2020). Educación y pandemia: El futuro que vendrá. En *Las Ciencias Sociales y el coronavirus* (pp. 19–40). COMECESO.
- Castells, M. (2017). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza.
- CIA. (2022, mayo 19). *Mexico*. The World Factbook. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/mexico/#economy>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19: Educación básica*. MEJOREDU.
<https://editorial.mejoredu.gob.mx/Cuaderno-Educacion-a-distancia.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Ciclo escolar 2019-2020*. MEJOREDU.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf
- CONAFE. (2021). *Educación Comunitaria del Conafe*. gob.mx.
<http://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2019). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (Tercera). CONEVAL. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/InformesPublicaciones/Documents/Metodologia-medicion-multidimensional-3er-edicion.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Medición de la pobreza en México*. CONEVAL. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezalInicio.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021a). *Caracterización y análisis del diseño de las Estrategias Aprende en Casa*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021b). *Comunicado No. 09 Estimaciones de pobreza multidimensional 2018 y 2021* (Núm. 09; p. 40). CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2021/COMUNICADO_009_MEDICION_POBREZA_2020.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2020, abril 26). *Entrega CONAFE materiales educativos a más de 300 mil alumnos del país*. gob.mx. <http://www.gob.mx/conafe/articulos/entrega-conafe-materiales-educativos-a-mas-de-300-mil-alumnos-del-pais?idiom=es>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917). https://drive.google.com/file/d/1LGi1fyDdt5nnXAQOFeK06YRQXqDU55Cm/view?usp=drive_open&usp=embed_facebook
- De Certeau, M. (1985). Etno-grafía. La oralidad o el espacio del otro: Léry. En *La escritura de la historia* (pp. 203–233). UIA.
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en America Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 279. <https://doi.org/10.2307/3541454>

- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 19–29). IISUE-UNAM.
- Dirven, M. (2001). *El empleo rural no agrícola: Tendencias, interpretaciones y políticas*. CEPAL.
- Dirven, M., Perico, R. E., Sabalain, C., Rodríguez, A., Baeza, D. C., Peña, C., & Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL.
- Ducoin, P. (2016). El proyecto diltheyano: La autonomización de las “ciencias del espíritu”. En *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías* (pp. 313–328). AFIRSE.
- El Universal Puebla. (2021, julio 28). Pese a pandemia, baja índice de deserción escolar en Puebla. *El Universal Puebla*. <https://www.eluniversalpuebla.com.mx/educacion/pese-pandemia-baja-indice-de-desercion-escolar-en-puebla>
- Elder, C. D., Cobb, R. W., Nelson, B. J., Downs, A., Rittel, H., & Bardach, E. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno* (L. Aguilar, Ed.). Miguel Ángel Porrúa. https://negociacionytomadedecisiones.files.wordpress.com/2016/04/l0001_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf
- Embajada de México en Estados Unidos. (2021). *Embajador Esteban Moctezuma Barragán*. <https://embamex.sre.gob.mx/eua/index.php/es/2016-04-09-20-40-51/2016-04-09-20-43-13>
- Fernández, A. (2018). La educación como derecho cultural. *Persona y Derecho*, 259–276. <https://doi.org/10.15581/011.31861>
- Franco, J. (2018). *Diseño de Políticas Públicas: Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables* (Tercera). IEXE editorial.

- Fundación Azteca. (2022). *Fundación Azteca*.
<https://www.fundacionazteca.org/contenido/seccion/nosotros>
- Furlán, A., & Ríos, J. (2022). Los retos pedagógicos del presente. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. <http://revistafyl.filos.unam.mx/los-retos-pedagogicos-del-presente/>
- García, F. (2019). El contenido de la justicia en Santo Tomás de Aquino. *SAPIENTIA*, 75(245), 41–58.
- Gobierno de Puebla (Director). (2020, marzo 24). *Videoconferencia 24 de marzo 2021*.
- Gobierno de Puebla. (2022, julio 31). *Secretaría de Educación*. Secretaría de Educación. <https://sep.puebla.gob.mx/>
- González Arellano, S., & Larralde Corona, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. En *La situación demográfica de México 2013* (pp. 141–157). Consejo Nacional de Población.
- González, S., Larralde, A. H., & Cruz, G. (2021). El periurbano en México: Identificación y caracterización sociodemográfica y territorial. *Papeles de Población*, 27(108), 119–145.
<https://doi.org/10.22185/24487147.2021.108.14>
- Herrera, A., & Herrera, P. (2013). La educación en línea. *Hospitalidad ESDAI*, 65–82.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INAFED. (2017). *Escuelas rurales: El concepto educativo de José Vasconcelos para unificar culturalmente al país*. <http://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595>
- INEE. (2019). *La Educación Obligatoria en México: Informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_02/index.html

- INEGI. (2020a). *Indicadores de Bienestar por entidad federativa: Puebla*. Banco de indicadores. <https://www.inegi.org.mx/app/bienestar/?ag=07000021>
- INEGI. (2020b). *México en cifras*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. <httpJs://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/>
- INEGI. (2020c). *Población rural y urbana*. INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema_P
- INEGI. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020* (p. 30). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- INFOBAE. (2020, agosto 4). Aprende en casa: La SEP pagará 450 millones de pesos a televisoras como Televisa y TV Azteca. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/04/aprende-en-casa-la-sep-pagara-450-millones-de-pesos-a-televisoras-como-televisa-y-tv-azteca/>
- Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad. (México). *Encuesta de Seguimiento de los Efectos del COVID-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos*. https://equide.org/wp-content/uploads/2022/02/encovid_oct21_prodeq_08feb22.pdf
- Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2020, junio 22). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020. (Comunicado de prensa)* [Comunicado de prensa]. <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/en-mexico-hay-841-millones-de-usuarios-de-internet-y-882-millones-de-usuarios-de-telefonos-celulares>
- Juárez, D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En *Estado del arte de la educación rural en México 2004-2014*. Universidad Iberoamericana.
- Kenbel, C., & Cimaldevilla, G. (2009). *La rurbanidad desde el enfoque de las memorias sociales*. Asociación de estudios de población de la Argentina.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Morata.

- Lenin Navarro, J. C., & Favila, A. (2013). La desigualdad de la educación en México, 1990-2010: El caso de las entidades federativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 21–33.
- López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71–96. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Miller, C. (2022). *Ansiedad por el regreso a clases durante el COVID*. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/articulo/ansiedad-por-el-regreso-a-clases-durante-el-covid/>
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: Brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos*, 40(161), Art. 161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58564>
- Morales, A., & Villa y Caña, P. (2021, agosto 13). SEP. 10 mil escuelas fueron vandalizadas durante la pandemia. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sep-10-mil-escuelas-fueron-vandalizadas-durante-la-pandemia>
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(4), 7–23.
- Naciones Unidas. (2007, diciembre 18). *Día Mundial de la Justicia Social*. Naciones Unidas; United Nations. <https://www.un.org/es/observances/social-justice-day>
- Navarrete, Z. (2016). Re-discusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales , humanas y de la educación. En *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías* (pp. 329–340). AFIRSE.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica.

- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(Esp.-), 143–172.
- OECD. (2021). *Rural development and rural well-being*. <https://www.oecd.org/regional/rural-development/>
- Paredes, L., & Navarrete. (2021). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales urbanas. *Revista Reencuentro*, 78, 101–122.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Cuaderno. Fe y Alegría.
- Plá, S. (2022). Las escuelas del futuro. Imágenes para la post-pandemia. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. <http://revistafyl.filos.unam.mx/las-escuelas-del-futuro-imagenes-para-la-post-pandemia/>
- Presidencia de la República (Director). (2020, agosto 3). *La Mañanera de AMLO, lunes 3 de agosto de 2020 | En Vivo*. <https://www.youtube.com/watch?v=bAw6z-KksCM>
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5(13), 129–158.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia* (Segunda). Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Secretaría de Educación. (2020). *Nadie afuera, nadie atrás*. Secretaría de Educación del Estado.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla. (2021a). *Nadie afuera, nadie atrás. Acompañamiento para la permanencia escolar* (Primera). Secretaría de Educación del Estado. http://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/download/2163_2584273d2fde088db8b8c3e3e13f8a04
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla. (2021b). *Resultados de la fase cierre del ciclo escolar 2020-2021*. Secretaría de Educación. file:///C:/Users/dimar/Downloads/Informe_ciclo_escolar_2020.2021._junio_2021.pdf
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla. (2021c). *Reincorpora SEP a 3 mil 850 alumnos que se ausentaron en pandemia*. Gobierno de

Puebla. <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/reincorpora-sep-a-3-mil-850-alumnos-que-se-ausentaron-en-pandemia>

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla. (2021d). *Integrará SEP alumnos que estudian a distancia al sistema presencial: Lozano Pérez* [Boletín]. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Puebla. <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/integrara-sep-alumnos-que-estudian-a-distancia-al-sistema-presencial-lozano-perez>

Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19* (Comunicado conjunto Núm. 3). Secretaría de Educación Pública. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2020b). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19* (Núm. 75). Secretaría de Educación Pública. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (Director). (2020c, abril 23). *Primer Webinar con Esteban Moctezuma Barragán sobre la NEM*. <https://www.youtube.com/watch?v=erArMdUjD74>

Secretaría de Educación Pública. (2020d). *Boletín No. 102 Inicia SEP estrategia radiofónica para comunidades indígenas del programa Aprende en Casa* (Núm. 102). Secretaría de Educación Pública. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-102-inicia-sep-estrategia-radiofonica-para-comunidades-indigenas-del-programa-aprende-en-casa?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2020e). *Boletín No. 108 Destaca México principio de equidad del programa Aprende en Casa ante países miembros de la UNESCO* (Núm. 108). Secretaría de Educación Pública.

<http://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-108-destaca-mexico-principio-de-equidad-del-programa-aprende-en-casa-ante-paises-miembros-de-la-unesco?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2020f). *Boletín No. 256 Presenta SEP Sistema de Asesoría y Acompañamiento al Aprendizaje a Distancia* (Núm. 256). <http://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-256-presenta-sep-sistema-de-asesoria-y-acompanamiento-al-aprendizaje-a-distancia?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Boletín SEP no. 71 Para un reinicio seguro a clases, comienza vacunación para maestros y trabajadores de la educación en cinco estados* (Núm. 71). <http://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-71-para-un-reinicio-seguro-a-clases-comienza-vacunacion-para-maestros-y-trabajadores-de-la-educacion-en-cinco-estados?state=published>

Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Presenta SEP Consideraciones Generales para formalizar el regreso voluntario a clases presenciales y finalizar el ciclo escolar*. SEP. <http://www.gob.mx/sep/es/articulos/presenta-sep-presenta-sep-consideraciones-generales-para-formalizar-el-regreso-voluntario-a-clases-presenciales-y-finalizar-el-ciclo-escolar?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública. (2021c). *Boletín SEP no. 113 Regresan a clases presenciales este lunes más de 1.6 millones de alumnos de todos los niveles educativos: Educación* (Núm. 113). SEP. <http://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-113-regresan-a-clases-presenciales-este-lunes-mas-de-1-6-millones-de-alumnos-de-todos-los-niveles-educativos-educacion?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública & Secretaría de Salud. (2021). *Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas: Ciclo escolar 2021-2022*. <https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/08/GuiaAperturaEscolar-SEP-20agosto202119hrs.pdf>

Secretaría de Gobernación. (2020, marzo 20). Acuerdo número 03/03/20 por el que se suspenden los plazos y términos relacionados con los trámites y procedimientos administrativos que se llevan a cabo ante la Secretaría de

Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590062&fecha=20/03/2020#gsc.tab=0

Secretaría de Gobernación. (2021, junio 11). ACUERDO número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023. *Diario Oficial de la Federación*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#gsc.tab=0

Secretaría de Salud. (2020). *Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19*. Secretaría de Salud.
<http://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301>

Sen, A. (1979). Equality of What? En *Liberty, equality and law. Selected tanner lectures on moral philosophy*. (p. 29). University of Utah Press.
https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-1979_Equality-of-What.pdf

SEP. (2017). *Educación primaria indígena: Atención a la diversidad y lenguaje y comunicación*. SEP.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/1EDUC-PRIMARIA-INDIGENA.pdf>

SEP. (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública.

Serrano, E. (2005). La teoría aristotélica de la justicia. *Isonomía*, 22, 123–160.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (p. 86). UNESCO.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1984). Igualdad jurídica. En *Diccionario Jurídico Mexicano: Vol. V*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/3/1172/3.pdf>

Verdaguer, C. (2013). El campo y la ciudad, áreas de reencuentro. Hacia una Nueva Cultura del Territorio. *Hábitat y Sociedad*, 30.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/3c-CulturaEscolarReforma.pdf>

ANEXO I: Entrevista maestra Julia

A continuación, se recupera la entrevista hecha a una de las maestras de la escuela “N”. Cabe anotar que, dentro del diálogo, la letra “E”, hace referencia a la palabra entrevistador, mientras que la “M” a maestra. Asimismo, dentro del texto se encontrará en repetidas ocasiones la frase “se omitió” colocada entre paréntesis, lo cual se hizo con la finalidad de evitar nombres y lugares que pudieran revelar información específica sobre la escuela “N” y así mantener la privacidad del personal y los alumnos.

E: ¿Usted qué grados imparte?

M: Ahorita, este ciclo escolar quinto y sexto

E: ¿Cuántos años lleva dando clases aquí?

M: Voy a hacer cuatro años

E: ¿Antes había trabajado en otra escuela o es su primer trabajo?

M: No, es mi primera escuela y antes pues solamente prácticas.

E: ¿habían sido igual en una escuela multigrado?

M: No, mi última práctica fue en una escuela particular de (se omitió). En el Colegio (se omitió).

E: ¿Alguna vez estudió en una escuela rural?

M: No, estudiar no, practicar sí.

E: ¿Usted vive aquí en la comunidad o se traslada diariamente?

M: Vengo nada más a dar clases.

E: ¿Durante su carrera la capacitaron para dar clases en escuelas multigrado o fue algo nuevo para usted?

M: No, nunca me capacitaron para estar en una escuela multigrado, realmente en la práctica, ya estando aquí pues fui ya viendo la manera de cómo impartir clase y demás.

E: ¿Me podría platicar un poco de su experiencia en una escuela multigrado?

M: La verdad es que sí fue difícil para mí la adaptación, ya que mi última práctica profesional como le comenté, fue en una escuela este, particular, es una escuela católica de (se omitió), se llama Colegio (se omitió). Entonces estaba yo

acostumbrada a otro contexto completamente distinto a lo que yo comencé aquí a trabajar. Allá pues este, realmente eran unos niños con, de diferentes, de diferentes contextos en todos los sentidos. Para empezar pues económicamente son dos mundos completamente distintos, también su comportamiento de ellos, ellos tienen más alcance de la tecnología y demás, entonces estaba yo acostumbrada a que cualquier material que yo pidiera, los papás estaban ahí a la orden del día ¿no?, y con todo lo que se pidiera, con todo lo que se solicitada y demás, ¿no? porque tenían las posibilidades económicas de y también habían niños que a lo mejor requerían un apoyo, pero iban por las tardes a clases particulares, tenían clases particulares de música este, de inglés, de francés, ahí llevaban también dos idiomas, inglés, francés, llevaban danza, computación, nos certificaban en Microsoft y también tenían diferentes certificaciones. Entonces también los niños que iban atrasados, pues sus papás los mandaban a escuelas particulares. Entonces en sí niños atrasados o con deficiencias pues no teníamos. y ya estando aquí fue cuando me encontré con muchas dificultades, por ejemplo, el material pues corre siempre por nuestra cuenta, es no pedir prácticamente nada o si sí lo piden pues solamente las personas o los papás que si tienen el alcance de, pues pedirlo con tiempo, ¿no? o en su caso pues este cuando no tienen dinero o los recursos pues no lo traen. Entonces ahí si es traer nosotros el material que se vaya a ocupar o pedirlo con mucho tiempo antes pero aun así solamente los papás que tienen la posibilidad de comprarlo. Mmm pues hay niños que no tienen la atención de sus papás porque pues son, se van sus papás a trabajar todo el día o tienen algunas otras situaciones y no les prestan tanta atención a sus hijos. No son todos, pero sí algunos de ellos. Entonces en cuanto, mmm pues son algunas cosas de las que le puedo mencionar en las que sí fue completamente un cambio estar en esa escuela que fue la última en la que yo estuve trabajando, practicando, estuve un año y de repente cuando me dan mi plaza me toca aquí en una escuela multigrado en la cual nunca había practicado, en la cual nunca había trabajado, para lo cual no me prepararon, sí fue algo este, pues distinto. A pesar de que está muy cerca de la ciudad, sí hay algunas situaciones que considero pues, marcan una barrera de aprendizaje.

E: ¿Es difícil trabajar con dos grados al mismo tiempo?

M: Sí, sí porque este, para los contenidos es difícil, hay veces en que hay que estar buscando, este, contenidos para correlacionarlos y no estar perdiendo el tiempo, pero pues sí, sí es un poquito complicado.

E: ¿Podría describirme el impacto de la pandemia aquí en la escuela?

M: Sí, yo siento que fue un impacto... como a todos, creo que la pandemia no dejó nada positivo o bueno a lo mejor enseñanza, pero en sí en sí dejó muchas cosas negativas y entre ellas un atraso en la educación. Aquí este sí fue algo, yo siento que fuerte debido a que como no cuentan con los recursos económicos aquí en la comunidad no hay internet, están los datos pero ahí este, quienes si tienen dinero para la recarga tienen datos, si no tienen dinero para la recarga pues no tienen datos. Llegó un momento en que también empecé a dar información vía Whats y una mamá me dijo "¿va a venir?", "no pues es que les voy a mandar la información por Whats" y la señora me dijo "maestra, o le hago una recarga a mi teléfono o le doy de comer a mis hijos". No es la situación que tenían todas las mamás, claro, pero sí algunas que pues empezó, les pegó un montón la economía, no tenían trabajo. Entonces también repercutió porque pues nosotros trabajábamos con cuadernillos, traíamos cuadernillos cada semana y este, y veníamos, trabajábamos con dos libretas. Hacíamos cuadernillos, los dejábamos y nos entregaban en una libreta los trabajos que habían hecho en la semana, veníamos la siguiente semana, nos daban la otra libreta, yo les entregaba la que ya había revisado y también el cuadernillo y así íbamos semana por semana o cada dos semanas, depende. Y yo siempre estuve con la mejor disposición, les decía a las mamás que para dudas me podían marcar por teléfono o enviarme un whats app o por mensajes de texto. Había quienes sí tuvo la posibilidad de pues les mandaba yo videos, por ejemplo, en el tema de las fracciones que decían que en la suma y resta, yo mandaba pequeños videos por whats, pero pues solamente cuando existían posibilidades de o también se acercaban a mí, porque hay mamás que realmente pues nunca se interesaron entre que sus familiares estaban enfermos, entre que no tenían trabajo, la economía. Hay quienes decidieron mejor llevar a sus hijos a trabajar y el tema de la educación de sus hijos, de sus trabajos en sí lo fueron olvidando, pero siempre, creo que las tres siempre estuvimos constantemente llamándole "señora ¿por qué no vino por

su cuadernillo?, señora, ¿Por qué no me entregó trabajos?". Fue muy difícil para nosotros porque hay papás que se desaparecían, no contestaban llamadas y ahí es tipo "¿qué podemos hacer?". Y también nos decían que no podíamos obligarlos a, porque también a lo mejor que debíamos comprender y teníamos que ponernos en los zapatos de los papás que a lo mejor tenían algún enfermo o que ciertas condiciones, teníamos que ser empáticos, es lo que nos decían mucho. Entonces tratábamos de ser empáticas, pero también al mismo tiempo de estar ahí constante de "por qué no vino, por qué" y sí hubo pues varios papás que se desaparecían ¿no? y hay que estar constante, constante. Otros entregaban trabajos mal hechos a pesar de que hacíamos observaciones. Como no veíamos a los niños, porque se supone que no teníamos permitido verlos, solamente venían los papás, con los cubrebocas y con todas las medidas venían por los cuadernillos, pero nos decían que para nada era exponer a los niños. Y pues trabajar en línea no se podía porque pues no tienen computadora, no cuentan con un celular, un dispositivo, solamente los papás, y hay quienes tienen un teléfono que cuenta con whats y hay papás que solamente para llamadas y mensajes, todavía tenemos papás así. O incluso me tocó tener papás que no tenían de plano un teléfono celular y es cuando yo les decía a las vecinas "no pues, señora, ¿sí le puede avisar a la mamá de tal que el lunes vamos a ir a entregar" y así, ¿no? mediante recaditos. Entonces sí fue difícil tanto para nosotros y también eso pues obviamente repercutió negativamente en los niños porque pues los niños, este, no tenían quien les explicara, los papás se empezaban a desesperar con ellos, las mamás decían "es que ya no sé qué hacer porque mi hijo ya no quiere trabajar" los obligaban, pero era de una manera que a los niños ya no les gustaba, lo tomaban a mal. Hacer cuadernillos para ellos era muy tedioso porque no le entendían y sus papás lo regañaban y era de que ya lloraban, ya venían "es que mi niña llora". y este, a la hora de que pues decíamos que nos podían llamar o así, a lo mejor no lo hacían por pena, porque no tenían el recurso, no sé, entonces ahí siento que sí hubo un atraso en ellos.

E: ¿Podría describirme cómo impactó la pandemia en su actividad como docente?

M: Mmmm, pues el impacto de la pandemia en mi labor como docente, pues fue también de manera negativa, yo los siento de esta manera porque yo me sentía

impo... con una impotencia al no poder explicarle a mis niños, entonces este, mi trabajo cambió completamente porque tener ya un plan este, algo de que yo sabía que tener que venir a dar mis clases, el material, sabía cómo explicar a los niños, la libreta, ejercicios. Eeh el hacer cuadernillos para mí fue algo completamente distinto ¿no?, el hacer las actividades ya no para enseñarlas yo, sino que para que el niño las hiciera de manera autónoma o con apoyo del papá era como que buscar actividades que fueran sencilla pero que fueran del tema, pero que también los pueda ver el papá, pero también que los pudieran resolver sin ayuda, entonces fue muy difícil encontrar actividades propias para ese tipo de situación. A mí el elaborar cuadernillos en un principio se me hizo muy difícil porque pues no estaba yo acostumbrada a, y y pues ya poco a poco con la práctica fuimos aprendiendo, fui viendo que a lo mejor si se mandaban, yo estaba acostumbrada a ver todas las materias en una semana ¿no?, y cuando fue lo de la pandemia los niños también sentían que era exceso de, exceso de trabajo, entonces tuvimos, también tuvimos que dejar menos actividades de las que estábamos acostumbradas porque los niños, a pesar de que tenían una semana completa pues no tenían una calendarización, no tenían una organización de horarios y lo dejaban todo para el último día ¿no?. Tenían que entregar este, cuadernillos lunes y el domingo en la noche estaban llamando "maestra, no le entiendo aquí", "maestra, ¿sí me explica esto?", "maestra, es que ¿qué se tiene que hacer?". Entonces justamente también fue algo pues malo porque un día antes era cuando tenían que... me di cuenta yo que un día antes era cuando se ponían a hacer todos los trabajos, no lo hacían con una organización a pesar de que los cuadernos venían por lunes, martes, miércoles, ellos hacían cualquier otra cosa y un día antes o dos días antes querían hacer todas las actividades de una semana, entonces se presionaban ellos, se presionaban los papás y también quienes nos llamaban para preguntarnos pues nos presionaban a nosotros. También este, a veces no eran los horarios este, pues correctos porque pues ahorita pues tenemos un horario ¿no?, de la mañana a la tarde y hasta ahí ¿no?. También he llegado ahorita a contestar a los niños pero me llaman más por las tardes a veces, sin embargo, cuando fue esta situación, tenía yo papás que me escribían a las 9-10 de la noche, entonces siento que ya no eran horarios de, mucho

menos de poner a los niños a trabajar y mucho menos de estar este, preguntándome situaciones, pero aun así, este, por acuerdo con la directora y la maestra, yo contestaba, para que vieran que había una disposición de parte mía y pues también ellos mostraran esa cooperación que a lo mejor en algunos faltaba, yo siempre contesté, fueran los horarios que fueran, a veces me agarraban en Aurrera, me agarraban comiendo, me agarraban en el baño y siempre estuve este, contestando, entonces fue difícil cambiar esa parte ¿no?, como docente tenía un horario y cuando fue lo de la pandemia pues era de tiempo completo ¿no?, y a la hora que pudieran los papás marcarme, porque me decían que pues en la mañana se iban que a sembrar o a hacer otra cosa y un día sí le dije a una señora que ya era un poquito noche y me dijo "ay maestra, es que todo el día fuimos a trabajar y hasta ahorita a esta hora es cuando puedo yo apoyar a mis hijos", yo sé que la señora era muy trabajadora y que realmente sí los apoyaba, pero ya los ponía a trabajar en la noche, entonces al principio como que sí me molesté pero después la entendí. Fue esa parte de la empatía y dije "entiendo que la señora puede a esta hora, si a esta hora puede, pues a esta hora le voy a ayudar también y a contestar", entonces pasar de un horario de este, de 8 a 3 de la tarde en este caso a ya atender hasta las 9 de la noche o ni siquiera saber en qué horario me iban a marcar, el horario en que ellos pudieran, pues fue difícil, cambiar mi manera de trabajo, de estar así con los niños, el juego, la interacción que es muy importante, siento, este, y dudas, resolverlas ahí, hacer cuadernillos los cuales a veces sí le entendían, o le entendían, de una manera distinta ¿no?, porque cuando leemos hay veces que uno lo interpreta de diferente forma, entonces este, a pesar de que las instrucciones eran claras, se trataban de hacer lo más claras posibles, hay quienes lo interpretaban o lo querían hacer como ellos querían, entonces sí fue difícil para nosotros.

E: ¿Cree que la educación que se imparte en una escuela urbana es diferente a la que se da en una escuela rural?

M: Mmmm, yo siento que la educación en sí es la misma, porque vemos los mismos programas de estudio, cuentan con los mismos libros y pues se imparten las clases normal ¿no?, el detalle aquí es que siento que no es la educación, sino el contexto, porque aquí los niños a veces en las tardes o fines de semana trabajan, entonces

apoyan en el hogar, apoyan a sus papás, tienen otras actividades y a veces no hay mucho apoyo por parte de los padres y siento que es lo que les perjudica a ellos, pero en sí la educación yo siento que es la misma.

E: ¿Considera que sus alumnos tendrán las mismas oportunidades de movilidad social y desarrollo personal que estudiantes de zonas urbanas?

M: Sí y no jaja. Es que sí tienen las mismas posibilidades porque hay quienes sí le echan muchas ganas, pero hay veces en que aunque sean inteligentes, porque hay niños inteligentes, capaces, con muchas destrezas y con ganas de, de ser mucho en la vida, sin embargo, a veces la economía no se los permite, porque hay niños inteligentes que hemos visto que saben de la escuela pero que en su casa no hay economía y en lugar de mandarlos a la escuela, este, los mandan a trabajar para apoyar en casa ¿no?. Tenemos mamás que tenemos cuatro, cinco o seis hijos y que al hermano mayor ya lo mandan a trabajar para poder solventar los gastos del hogar ¿no?, entonces eh, pues no son las mismas condiciones porque económicamente no están igual, entonces en ese aspecto pues la economía impide mucho ¿no?, si realmente hubiera la economía pues los mandan a escuelas y entonces ya no tienen las mismas oportunidades, pero hay papás que realmente sí le están echando muchas ganas. Tenemos niñas que salieron de acá y que les dijeron sus papás, "¿se quieren quedar aquí en la secundaria o se quieren ir a (se omitió)?" ¿no?, y ya las mandan. Ahorita nada más sabemos de ellas, de dos niñas ¿no?, las mandan, implica más gastos para ellos sí, porque no es lo mismo mandarlas acá y, aun así hay veces que no cuentan con el dinero para el desayuno de sus niños, que todavía el desayuno de allá, el transporte público y luego no está el transporte continuo entonces tienen que irlos a alcanzar al (se omitió) o en (se omitió), me parece que ahí las bajan y tienen que ir allá por ellas. Implica mmm, esfuerzo tanto de los papás, apoyo y también implica dinero, entonces si, si ellas siguen así, si los papás las siguen apoyando y están haciendo todo el esfuerzo para que ellas sigan adelante, son niñas inteligentes y demasiado capaces, porque realmente sí lo notábamos aquí, pues yo creo que sí van a tener las oportunidades ¿no?, pero económicamente muchos no.

E: ¿Considera que las políticas educativas que se implementaron durante la contingencia fueron justas para las comunidades rurales?

M: No fueron justas porque para la zona urbana pues los niños podían tener clase en línea, interactuar con su maestro y para nosotros no teníamos permitido interactuar con los niños, a menos de que fuera por llamada telefónica, pero vernos no, entonces esa parte pues también afectó, nos extrañamos, el vernos, el hablar, el estar en contacto constante ¿no?, entonces ellos también en las zonas urbanas pues podían investigar en internet cualquier duda que tuvieran y los niños de una comunidad rural no tenían esas posibilidades, o no tenían los libros necesarios a su alcance, si bien contaban con algunos libros, hay veces en que necesitaban más información de, y no contaban ni con la herramienta ni con la tecnología ni con... o sea nada que pudiera apoyarlos en su tarea bien.

E: ¿Usted cree que se pudieron haber abierto las puertas de la escuela antes?

M: Yo siento que sí, yo estaba como que con la necesidad de que mis niños ya vinieran porque yo sentía que en las zonas urbanas había más contagios porque son muchísimos más niños, no es lo mismo aquí que vienen poquitos, que los niños casi no salen, que no están en contacto con centros comerciales y demás como es una zona urbana, que allá, los niños son muchos, las mamás constantemente salen o que van a sus trabajos también, implica que se junten con más personas y está esa parte de contagios. Pero aquí los papás la mayoría van al campo, a trabajar, a vender carbón, a cortar leña, el corte de blueberry y no están así en contacto o en aglomeración, o en lugares cerrados, entonces no había, no se escuchaba tanto de los contagios. Desde mi punto de vista nosotros sí podíamos venir a lo mejor con poquitos niños pero sí verlos, yo tenía esa idea, pero sin embargo las indicaciones eran otras y había que acatarlas porque decían "aja, tú quieres ir y enseñarle a los niños", pero me decían "si un niño resulta enfermo por tu culpa, porque tú sí vienes de una zona urbana, la responsabilidad va sobre ti, "la maestra lo contagió", "la maestra es la culpable", entonces yo sí me di cuenta de las consecuencias y dije ¡no!, pero realmente yo sí pienso que aquí en las comunidades rurales se podían abrir las puertas de la escuela muchísimo antes, incluso con más medidas, con pocos niños, alternados, como fuera, pero sí había las condiciones y además los

niños sí presentaban muchas necesidades, entonces sí pudieron haber regresado antes a mi punto de vista, pero las indicaciones pues son otras y sabemos que debemos de atenderlas.

E: ¿Entonces los niños sí llegaron con algo de atraso?

M: Al principio sí, poquito pero sí sí sí, de que hubo un atraso, lo hubo.

E: ¿Usted cómo cree que se podría lograr mayor equidad en la educación?

M: Mmmm, que hubiera planes, así como hay planes de estudio para este, un grupo normal, para una escuela de organización completa, a mí me gustaría muchísimo que hubiera planes de estudio especializados para multigrado, porque eso también marca mucho la diferencia, nosotros tenemos que ajustarnos a los planes que ya hay, ajustarnos a los planes de organización completa, porque organización multigrado no cuenta con planes, entonces desde ahí hay, se marca la diferencia ¿no?. Materiales también para multigrado, cursos, pero cursos realmente enfocados en las necesidades de las comunidades porque todo lo hacen en base a, a zonas urbanas y no toman en cuenta a las comunidades rurales, sus necesidades, o las carencias que luego llegan a tener.

E: ¿Entonces de dónde considera que provienen las inequidades?

M: De las políticas educativas y de los recursos económicos.

E: ¿Usted qué cambios le haría a la escuela para que pudiera mejorar la educación que se imparte?

M: Cambios...mmm, no sé, cambios, cambios. Pues a lo mejor este, en cuanto a equipamiento en la escuela, a lo mejor más libros para que los niños pudieran consultar, que se solicitara una biblioteca porque pues los niños tanto de primaria, secundaria o bachiller, en la escuela se piden investigaciones ¿no?, y a lo mejor no hay datos o tienen que buscar dinero para hacerle recarga al teléfono porque pues no hay internet, entonces luego buscan libros en dónde investigar sus tareas, entonces que hubiera un lugar donde, al que ellos pudieran asistir y poder cumplir con su tarea.

E: ¿Qué importancia cree que tiene la escuela para esta comunidad?

M: Pues es muy importante la primaria ya que pues es una de las cosas principales para los niños y si no estuviera esta escuela, realmente muchos papás no

mandarían a los niños a la escuela, los niños se irían al trabajo, al campo o a apoyar a sus papás en muchas tareas diarias, ya sea del hogar o para el trabajo y la economía, porque si los mandan a esta escuela es porque la tienen cerquita y se les hace fácil mandar a los niños y darles para el comedor, que se les da un precio accesible para que puedan entrar, o bien les traen el taco, como ellos dicen. Pero si no estuviera la escuela, hay muchos papás que por economía y por desinterés también, no mandarían a los niños a la escuela y se vería truncada su carrera, realmente nada más estarían en el trabajo y no tendrían oportunidades de desarrollarse más.

E: ¿Para usted qué significa ser docente de una comunidad rural?

M: Implica una labor muy grande, implica poner este, dinero, esfuerzo, dedicación, amor, hay veces que los niños no cuentan con amor en casa porque pues son muchos hijos en casa y demás, entonces mi labor no es diferente a la de un maestro urbano, sí implica a lo mejor un poquito de más dinero en cuanto al traslado, pero sí implica este, dinero en cuanto hay materiales con los que no se cuenta, entonces en esa parte pues implica dinero y un poquito de esfuerzo porque las condiciones no son las mismas ¿no?, no son las mismas condiciones que tiene un niño de una zona rural ya que como digo, la economía, este, no están acostumbrados a lo que otros niños en otras zonas, no tienen al alcance la tecnología, la computadora, la tablet u otras cosas, entonces este, pues sí, de parte de nosotros un poquito de esfuerzo más, pero también hay una recompensa muy grande, porque pues es el amor de ellos ¿no?, su cariño. Y las condiciones son también a veces son más nobles.

E: ¿Usted se siente igual al ser docente aquí que donde dio clases anteriormente?

M: Yo siento que sí, porque yo soy la misma en cuanto la persona, pues la misma persona, el trato es igual, no hay un trato diferente de a como estaba yo con mis niños antes, a como ahorita, el trato es el mismo, entonces siento que sí, en cuanto a mí es lo mismo.

E: ¿Podría hablarme un poco del amor que menciona, recibe por parte de sus alumnos?

M: Pues los dos trabajos que he tenido han sido ambos para mí gratificantes, porque he sentido mucho amor por parte de los niños, entonces siempre he tratado de dar lo mejor de mí y en su momento, aunque los niños tenían otras condiciones y demás, pues traté de darles lo mejor de mí y en estos momentos también hago lo mismo, doy lo mejor de mí.

E: ¿Para usted qué ha significado ser docente en esta comunidad durante el tiempo de pandemia?

M: Ha significado, bueno ha tenido un, ha sido una tarea importante, ya que se tuvieron que buscar las formas, los medios para poder este, no dejar a los niños sin, sin clases, bueno que en este caso no eran clases, sin dejar a los niños atrás, ¿no? Siempre buscando de transmitir ese conocimiento del medio del que fuera posible, cuadernillos, llamadas, mensaje, whats app. Yo incluso les llegué a decir que también podíamos hacer videollamadas, pero eso no se pudo por las condiciones. Nadie quiso porque dijeron que era mucho gasto de datos, pero sí implicó ser, perdón, hacer una tarea importante este, buscar siempre los medios, y creo que ellos lo sabían, sin embargo, siento que pude dar más. Yo sentí que pude haber dado clases a lo mejor uno por uno ¿no?, para mí sí hubiera sido más este, gratificante haber dado un poco más de mi esfuerzo, sin embargo, cuando yo lo externé, no me lo permitían porque sí pasaba algo iba a ser responsabilidad mía y dijeron "aja, tú sí quieres ir a ver a los niños, darle clase a lo mejor a uno o a dos, y aunque tenga cubrebocas, si el niño se llega a enfermar, si en su casa los familiares se llegan a enfermar es tú culpa y toda la responsabilidad cae sobre ti". Ahí es cuando uno piensa "¡no!", o sea sí quisiera yo por mi parte, así mi parte docente dice "da más", pero también a lo mejor por ética profesional yo sabía que sí podía ponerlos en riesgo porque yo estaba en otro contexto distinto a ellos y a lo mejor ellos estaban a salvo en sus casas sin contacto con otras personas, no salían, no estaban en tiendas grandes, entonces yo dije "pues no, a lo mejor están bien así y yo puedo ser la que perjudique o la que les lleve algo ¿no?". Pero sí, siempre me quedé con la espinita de que... y yo venía y no me sentía conforme dejando mis cuadernillos a pesar de que sabía que les dedicaba tiempo a los cuadernillos, que los elaboraba y siempre trataba de poner indicaciones más claras, más precisas,

más concretas, más cortas, empecé a poner menos actividades para no saturarlos, para que no los regañaran, para que no los forzaran a hacer los trabajos. Pero sí fue muy difícil.

E: Ya para concluir, ¿Qué me podría decir del apoyo emocional que la escuela brinda a los niños ante esta etapa de pandemia?

M: La verdad es que el que se hayan abierto ya las puertas de las escuelas, el que los niños asistan ya a las instituciones, ha sido un impacto realmente favorecedor para ellos porque el estar en sus casas todos los días, ya con los regañones de mamá, el regañón del papá, entre tantos hermanos, ya estaban cansados, estaban hartos, se estaban estresando de más, ya no querían trabajar, ya no querían seguir en la escuela. Muchos les dijeron "ya no quiero seguir mamá, ya", porque eso de estar contestando un cuadernillo nada más y leer instrucciones, llamar por teléfono ya no era para ellos lo mismo ¿no? Entonces este, el venir a la escuela fue, todo mundo dice, por ejemplo, las mamás hablan, "no pues es que en la casa ya estaba triste, ya estaba desesperado, ya estaba estresado, ya lloraba, ya no quería hacer nada". Ya no querían hacer nada ¿no? Llegan a la escuela, empiezan esa convivencia entre niños y entonces esa parte emocional cambia, los niños ya venían así como que ya cabizbajos, tristes, ahorita ya hay interacción, que educación física y demás y ya vemos esa parte de educación socioemocional, de que cuidar las emociones, el control de las emociones, y a los niños ya les ha cambiado la vida por completo, otra vez, otra vez vuelven a ser ellos, a ser niños. Esa parte de jugar con sus compañeros, de interactuar, de escuchar a su maestra, de tomar una clase en el salón es lo que los motiva a, porque ya solamente escuchar indicaciones por teléfono o recibir un cuadernillo para ellos era ya tedioso. Realmente siento que ningún niño puede decir "me encantaban los cuadernillos, me encantaba la educación a distancia", bueno, hasta ahorita ninguno me ha dicho. A los que les he preguntado me dicen "no, es que ya quería regresar a la escuela". O había niños que ya estaban acostumbrados a la flojera y estaban acostados viendo tele y ellos sí decían "no es que yo extraño mi casa" pero les decía "¿qué hacías en tu casa?", "estaba acostado viendo la tele" y los niños por el contrario que se los llevaban a trabajar les decía yo "¿ya extrañabas la escuela", "sí porque me llevaban a trabajar",

entonces ya no querían también trabajo, ya querían nuevos conocimientos, y el poder estar con sus compañeritos. Entonces ahorita que trabajamos mucho esa parte de las emociones, pues sí hay niños que están susceptibles por las pérdidas de familiares, sin embargo, la interacción con los compañeros, el juego, el venir a clases, el tener un motivo por el cual levantarse. Tan sólo el "me tengo que cambiar, que bañar para ir a la escuela", los motiva mucho, cosa que en casa ya no sucedía porque pues no se bañaban porque no tenían motivo para el cual levantarse, para el cual "me voy a bañar porque pues voy a ir al salón y está la compañerita y me va a oler" o algo así ¿no? Ya ni siquiera, nosotros los veíamos y ni siquiera los bañaban, y ahorita pues sí ¿no?, como se trabaja mucho lo de la higiene "señora, que bañe a los niños". Los niños de quinto y sexto que ya empiezan a transpirar, este, cuidar esa higiene personal. Ahorita se les revisan las uñitas y ya venían con las uñas pésimas ¿no?, y ahorita que están en constante revisión, que ya que con las uñitas limpias, entonces se preocupan por su imagen personal, se preocupan por el aseo diario, entonces también esa parte siento que sí los motiva y cambia ese, su sentir. Y pues sí, es un impacto completamente distinto. Esa pérdida de familiares también en casa siento que, pues les afectaba, estar en casa también pudo haber sido deprimente para ellos y todavía tener una pérdida, estar en casa y haber tenido una pérdida ha de haber sido muy difícil para ellos ¿no? Y ahorita la pérdida está, pero el venir a la escuela es una distracción para ellos y al menos se olvidan un ratito de los problemas tanto del hogar, como las pérdidas que tuvieron y se distraen bastante con sus compañeros, en los recreos, en clases de educación física, en clase, entonces ha sido favorecedor emocionalmente para ellos regresar a la escuela nuevamente.

ANEXO II. Entrevista Diego, alumno de quinto grado

A continuación, se recupera la entrevista hecha a uno de los alumnos de la escuela "N". La letra "E", hace referencia a la palabra entrevistador, mientras que la "A" a alumno.

E: ¿En qué grado estás?

A: En quinto

E: ¿Cuántos años tienes?

A: 11

E: ¿Siempre has venido a esta escuela?

A: Sí

E: ¿Cómo me describirías la pandemia? ¿Qué entiendes por pandemia?

A: Pues estuvo aburrida porque no podíamos salir a reunirnos otra vez a la escuela, a convivir así con mi familia pues casi no nos veíamos mucho sólo cuando hacíamos algo o así y pues también estuvo triste porque se murieron muchas personas y cosas así. Y de alguna forma pues también estuvo bien que no nos reuniéramos con muchas personas porque así nos contagiaríamos y pues se pondría más grave.

E: ¿Qué cambió en la escuela con la pandemia?

A: ¿Cuándo entramos o mientras que no estábamos?

E: En las dos

A: Pues, que ya no podemos tener la misma convivencia, ya no podemos hacer cosas que hacíamos antes como abrazarnos o así saludarnos de frente o así, ya no podemos convivir mucho. Ahora convivimos, pero separados guardando la distancia.

E: ¿extrañas eso?

A: Pues a veces sí porque de esa forma como que platicábamos de cerca y nos socializábamos más

E: ¿Cómo tomabas clases cuando estaba cerrada la escuela?

A: Pues nos mandaban libretillos y los contestábamos y venían creo una vez a la semana, nos mandaban libretillos y los contestábamos y venían los padres de

familia a entregar y por más, y así. Veníamos a entregar y cuando entregábamos nos daban otro paquete, lo hacíamos y ya los entregaban.

E: ¿A ti te gustaba estudiar así?

A: Pues a veces porque a veces no porque sentía que era como que mucha tarea y ya no es lo mismo porque aquí nos explican bien y todo y así ya no explicaban, sólo nos dejaban el libretillo.

E: ¿Cuánto tiempo le dedicabas a estudiar en tu casa?

A: A veces más tiempo que aquí y a veces menos.

E: ¿De qué dependía?

A: De cuánta tarea era

E: ¿Te ponías un horario para hacerla?

A: Empezaba como de, hacía tantita en la mañana y tantita en la tarde, por ejemplo, de las 8 a las 9 una hora tarea y ya después la hacía de la 1 a las 3 por ahí.

E: ¿Qué hacías el resto del día?

A: El resto del día lo ocupaba para completar las cosas que me faltaban y para hacer mis actividades de la casa.

E: ¿Qué hacías en tu casa?

A: Pues le ayudaba a mi mamá con el quehacer y íbamos a cuidar y trabajábamos con mi papá.

E: ¿En qué trabaja tu papá?

A: Mi papá es albañil y como él estaba muy saturado ahorita de trabajo nos mandaba a hacer cosa de la huerta y del terreno.

E: ¿A ti te gusta hacer eso?

A: Sí, a veces

E: Oye y, ¿Qué hacías cuando no entendías algo de tus tareas?

A: Si no le entendía, les preguntaba a mis papás y si tampoco le entendían pues yo solito lo buscaba en mis libros.

E: ¿Alguna vez les hablaste a tus maestras para preguntarles algo?

A: No

E: ¿Sí podías encontrar todo en tus libros?

A: No, a veces me quedaba con dudas porque no entendía bien, pero a veces sí sacaba todo y ya, el libro es fácil. Aunque para mí se me complica más matemáticas porque a veces es de hacer esa operación y te debes de memorizar las respuestas y te debes memorizar los números y es mucho lío, yo me revolvía mucho.

E: ¿Sabes lo que es una zona rural?

A: Sí, ya lo habíamos visto pero casi no me acuerdo mucho

E: ¿Alguna vez has visitado o visto una ciudad?

A: Sí, una ciudad sí

E: ¿Qué diferencias crees que puede haber entre el campo y la ciudad?

A: Pues que la ciudad este, no estás muy activo y aquí puedes salir a caminar y así, bueno, allá también pero no es lo mismo porque en la ciudad hay más gente y más contagios y porque aquí podemos así correr y así, está más libre el espacio y hay menos gente, allá hay más gente y como que hay más contaminación y así. Es lo que yo siento.

E: ¿Crees que las escuelas son iguales?

A: Pues, yo creo que no

E: ¿En qué crees que son diferentes?

A: Pues son más grandes, los salones y todo más grandes. No sé, la verdad nunca he visto una escuela así.

E: ¿No has visto tampoco en la tele?

A: Ah sí, en la tele sí. Las diferencias yo creo que más alumnos, más grandes y como que es más complicado, bueno yo siento. Porque creo que las hermanas de mi primo van allá y como que tienen un maestro en exclusivo de cada materia y de otra y de otra, entonces yo creo que es mucho revoltijo y vas a dejar tus cosas y agarras otras cosas y no me gusta mucho.

E: ¿Te gusta más una escuela como la tuya?

A: Sí

E: ¿Cómo crees que se aprende mejor, aquí en la escuela, haciendo cuadernillos o cómo?

A: Yo creo que es mejor para aprender más tener clases presenciales.

E: ¿Entonces crees que sí hay diferencia?

A: Yo creo que sí porque algunos no podríamos y si necesitamos ayuda pues no está aquí la maestra para que nos diga "ah pues mira aquí es esto y se multiplica esto por esto, o se divide esto por esto" y así. Y cuando lo hacía en mi casa yo solo tenía que hacerlo todo y si no le entendía a algo pues debía de sacar mis libros y todo.

E: ¿Tu mamá es la que está ahí para ayudarte?

A: Sí, a veces, y a veces se va. Bueno, creo que se va a hacer, no cual, siempre sí está conmigo.

E: ¿A ti qué te gustaría ser de grande?

A: De grande, pues no sé. Es que la verdad hay muchas cosas que me interesan pero así bien bien algo que yo quiera no, todavía no decido.

E: Pero ¿sí te gustaría seguir estudiando?

A: Ajá, acabar mi carrera y por ejemplo estudiar todos los años que no sé cuántos son. ¿Hasta dónde es?

E: Pues hasta donde tú quieras, mira, después de esto sigue secundaria, bachiller, la universidad, y luego si tú quieres puedes seguir estudiando ahí en la universidad, pero una maestría o un doctorado.

A: Pues a mí me gustaría terminar hasta la universidad, terminar todos mis estudios y en ese momento si ya ponerme a investigar y decidir por un trabajo y ya estudiar para ese trabajo. Seguir estudiando, pero ya para ese trabajo.

E: ¿Qué te dicen tus papás cuando les platicas de esto?

A: Pues que está bien y que me debo de esforzar para sacar, para hacer mis cosas bien y para poder ser alguien en la vida y poder cumplir mis metas y mis sueños, y poder sacar, salir adelante, no quedarme atrás y así. Me apoyan pues.

E: ¿Qué crees que pasa con los niños que por alguna razón dejan de estudiar?

A: Pues algunos se van por otro, se meten en cosas que no deben, que no son buenas. Algunos se quedan como atrás y ya no pueden hacer cosas, algunos se quedan sin recursos, algunos ya no pueden hacer nada y así. Bueno eso yo creo que pasa con los que no estudian.

E: Ahorita por lo de la pandemia, hubo muchos niños que ya no se inscribieron a la escuela ¿Por qué crees que pasó eso?

A: Por miedo, miedo a contagiarse o porque ya no, ya no se acordaban de las clases, bueno ya no sabían tanto como antes y así. Eso yo pienso, por eso no se inscriben, yo sí me inscribí.

E: ¿Qué sentiste el primer día que regresaron a clases?

A: Pues a la vez como ya tenía mucho tiempo que no veía a mis amigos pues dije, qué tal si ya no me reconocen, bueno sí, porque nos vemos a veces cuando pasamos y ya, pero dije, pensé que no iba a ser lo mismo, pero ahorita ya me adapté y otra vez somos amigos todos.

E: ¿Entonces estabas nervioso?

A: Sí, estaba nervioso y como apenado

E: ¿También sentías nervios de ver a la maestra de nuevo?

A: No, con mi maestra no, porque con ella ya había socializado

E: ¿Qué sientes de tener que traer cubrebocas?

A: Pues se siente medio raro, a veces te lastima y a veces como que te asfixias pero siento que está bien porque de otra forma alguien viene con tantita gripa y se contagia alguien y otro y otro y otro y se contagia toda la escuela y la van a tener que cerrar otra vez.

E: ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela?

A: Lo que más me gusta, pues aprender y socializar con mis compañeros, como unirnos más en la escuela para que no tengamos rencores y no haya como conflictos y aprender.

E: ¿Hay algo más que te gustaría que tuviera?

A: No, la verdad ahorita no se me ocurre nada, pero a mí me encanta mi escuela.

E: ¿Qué opinarías si te dijeran que van a volver a cerrar por la pandemia?

A: No sé, que, que no la cierren, que vamos a tener más cuidado y así, pero que la dejen abierta.

E: ¿Para ti es muy importante venir a la escuela?

A: Sí, a mí me gusta mucho venir

E: Si no estuviera esta escuela, ¿crees que tus papás te llevarían a otra escuela?

A: Pues mis papás siempre me han apoyado para ir a la escuela y siempre me han dicho que debo de sacar una carrera, así que yo creo que sí me llevarían a otra escuela.