



autor : Mauricio Medina
título : Ángel en bicicleta
año : 2012

Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado de la covid-19



Volumen 8 N.º 54
enero - junio de 2023
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 32-41

Educational
Strategies
Developed by
Rural Teachers
in Colombia and
Mexico during
School Closures Due
to Covid-19

Estratégias
educacionais
desenvolvidas por
professores rurais da
Colômbia e do México
durante o fechamento
de escolas devido ao
covid-19

Diego Juárez-Bolaños*
Jocelin Venegas-Martínez**

Fecha de recepción: 05-05-2022

Fecha de aprobación: 05-06-2023

CÓMO CITAR

Juárez-Bolaños, D. y Venegas-Martínez, J. (2023). Estrategias educativas desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el cierre de escuelas derivado de la covid-19. *Nodos y Nudos*, 8(54), 32-41. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num54-17837>

* Académico de tiempo completo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4221-0885>
diego.juarez@ibero.mx

** Estudiante de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8292-9005>
jocelin.venegas.martinez@gmail.com





Volumen 8 N.º 54
 enero - junio de 2023
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 32-41

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es identificar las estrategias desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el periodo de cierre de escuelas derivado de la pandemia del covid-19. Los datos provienen de una encuesta aplicada en el año 2020 a 58 docentes de Colombia y a 194 profesores, así como figuras educativas involucradas con la educación rural de México. Los resultados muestran que, frente a la deficiente conectividad a internet y la ausencia de dispositivos tecnológicos, los docentes rurales llevaron a cabo una serie de estrategias que incluyeron la impresión de materiales con recursos propios y el acercamiento presencial hacia los alumnos rurales. En el caso de México, los programas educativos transmitidos mediante la televisión abierta fueron utilizados por 40% de los docentes encuestados; sin embargo, en el caso de los profesores colombianos el uso de programas educativos televisivos fue prácticamente nulo.

Palabras clave: educación rural; covid-19; docentes rurales

ABSTRACT

The objective of this article is to identify the strategies developed by rural teachers in Colombia and Mexico during the period of school closures resulting from the covid-19 pandemic. The data comes from a survey conducted in 2020 with 58 teachers in Colombia and 194 educators, including educational figures involved in rural education in Mexico. The results indicate that, faced with limited internet connectivity and the absence of technological devices, rural teachers implemented a series of strategies, including printing materials with their own resources and providing in-person support to rural students. In Mexico, educational programs broadcasted on open television channels were utilized by 40% of the surveyed teachers. However, in the case of Colombian teachers, the use of educational TV programs was nearly nonexistent.

Keywords: rural education; covid-19; rural teachers

RESUMO

O objetivo deste artigo é identificar as estratégias desenvolvidas pelos professores rurais na Colômbia e no México durante o período de fechamento de escolas derivado da pandemia do covid-19. Os dados provêm de uma pesquisa aplicada no ano de 2020 a 58 professores da Colômbia e 194 professores, bem como a figuras educacionais envolvidas na educação rural no México. Os resultados mostram que, diante da conectividade limitada à internet e da ausência de dispositivos tecnológicos, os professores rurais realizaram uma série de estratégias que incluíam a impressão de materiais com recursos próprios e o atendimento presencial aos estudantes rurais. No caso do México, os programas educacionais transmitidos pela televisão aberta foram utilizados por 40% dos professores pesquisados; contudo, no caso dos professores colombianos a utilização de programas educativos televisivos foi praticamente nula.

Palavras-chave: educação rural; covid-19; professores rurais

Introducción

La covid-19 (enfermedad causada por el coronavirus), se propagó a todo el mundo en el 2020. Esto dio lugar a una pandemia global que desencadenó una emergencia internacional de salud pública y una crisis sin precedentes en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Las escuelas de 190 países se vieron obligadas a cerrar sus instalaciones y suspender las clases presenciales en seguimiento de las medidas de confinamiento y distanciamiento físico que buscaban frenar la propagación de la pandemia y minimizar su impacto. En mayo del 2020, 1200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos en el mundo dejaron de tener clases presenciales, 160 millones de ellos pertenecían a alguna región de América Latina y el Caribe (Cepal/Unesco, 2020).

Tal situación implicó a las escuelas transitar de la educación tradicional presencial a la educación a distancia en un tiempo récord, hecho que trajo grandes desafíos para todos los sistemas educativos del mundo, pero sobre todo para aquellos grupos sociales que se encontraban desde antes en situación de vulnerabilidad. Las estrategias diseñadas para proteger las trayectorias educativas de los estudiantes variaron de un lugar a otro de acuerdo con los recursos y capacidades que tenían para sobrellevar procesos de educación a distancia (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2021; Zoido *et al.*, 2020).

Dentro de la literatura publicada desde el 2020 sobre las estrategias desarrolladas por los maestros durante la época en que se cerraron las escuelas a causa de la covid-19, son pocos los textos que se centran en lo ocurrido en los establecimientos educativos ubicados en los territorios rurales.¹ En esta, se señala que los retos más frecuentes que se enfrentaron para desarrollar la educación formal a distancia en los contextos rurales fueron las carencias en la infraestructura tecnológica y de conectividad; las insuficientes competencias digitales por

parte de docentes² y alumnado; los limitados conocimientos tecnológicos de las madres y padres de familia, lo que les dificultaba el apoyar en esos temas a sus hijos; y las condiciones climáticas y geográficas de ciertas localidades.

En lo que corresponde a la infraestructura tecnológica, la conectividad, por lo general, era de mala calidad; esto representó un obstáculo para el uso de plataformas para videoconferencias, como Meet y Zoom, y de otras aplicaciones comunicativas (Silva *et al.*, 2020). Además, pocos estudiantes contaban con dispositivos tecnológicos o tenían que esperar a que el equipo estuviera disponible porque su usuario principal era otra persona, o bien estos no tenían las características necesarias para poder usar determinado *software* (Akdas y Kalman, 2021; Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021; Annessi y Acosta, 2021; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; Figueroa *et al.*, 2020; Marín y Pinto, 2021; Rahbari, 2021; Silva *et al.*, 2021). Otros retos fueron la limitada cobertura de telefonía celular, el alto costo, intermitencia y baja velocidad del servicio de internet, razones por las que estos servicios fueron poco asequibles para la población rural (Dube, 2020; Feizi & Bakhtiarvand, 2020; Guzmán, 2022).

Sobre las competencias digitales de la población rural, algunos estudios afirman que eran reducidas, lo que impedía aprovechar a cabalidad los recursos tecnológicos para fines educativos (Dube, 2020; Feizi y Bakhtiarvand, 2020; García, *et al.*, 2022; Martínez *et al.*, 2022). Sin embargo, los hallazgos de otros investigadores dan cuenta de lo contrario (Álvarez-Álvarez y García-Prieto, 2021a; Torres *et al.*, 2021b).

Asimismo, el analfabetismo o la baja escolarización de padres y madres de familia influyó en las posibilidades de intervenir en el proceso de aprendizaje de sus hijos (Akdas y Kalman, 2021; Chan *et al.*, 2021; García *et al.*, 2022; González y Moreno, 2021; Martínez *et al.*, 2022; Mukuna y Aloka, 2020; Silva *et al.*, 2020). Además, el incremento de los niveles de pobreza durante la pandemia afectó a los

¹ Localizamos 23 textos en los que se abordan temas educativos durante el cierre de escuelas de zonas rurales que abordan casos en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Filipinas, Indonesia, Irán, México, Perú, Portugal, Sudáfrica y Turquía.

² En este documento se utiliza el término genérico masculino *docente* o *estudiante* para referirnos siempre tanto a las maestras como a los maestros, así como a las alumnas y los alumnos. Lo anterior únicamente se hace para evitar la sobrecarga visual que implica incorporar los marcadores morfológicos que normalmente se utilizan para distinguir la existencia de ambos sexos.

estudiantes, pues muchos de ellos debieron dedicarse a labores de apoyo y sostenimiento económicos en sus hogares, lo que reducía su tiempo para las actividades escolares e incluso ocasionó abandono escolar (Dube, 2020; Guzmán, 2022).

La localización y las condiciones climáticas de ciertas regiones rurales implicaron desafíos particulares, pues a causa de algún evento meteorológico como la lluvia o el viento, el internet o la señal televisiva tendía a fallar (Marín y Pinto, 2021), o bien la geografía montañosa y de dispersión poblacional de ciertas regiones complicó el reparto de materiales físicos a los estudiantes (Chan *et al.*, 2021).

En este marco, el objetivo de este artículo es el de identificar las estrategias desarrolladas por docentes rurales de Colombia y México durante el periodo de cierre de escuelas derivado de la pandemia de covid-19. Deseamos aportar a la comprensión de las condiciones en que los profesores rurales desempeñaron su labor durante la pandemia, así como los retos principales a los que se enfrentaron.

Este texto se divide en cuatro partes. En la primera, aclaramos el proceso metodológico seguido en el estudio, después mostramos los principales resultados, los discutimos y cerramos con un apartado de reflexiones.

Metodología

Durante el periodo en que se mantuvieron las escuelas cerradas (desde marzo del 2020 hasta agosto del 2021 en México y enero del 2022 en Colombia), buena parte de la información que circulaba en las redes sociales y medios de comunicación se centraba en lo que ocurría en las escuelas urbanas, por lo que existió un desconocimiento sobre lo que acontecía en los establecimientos educativos de los territorios rurales. Por ello, en agosto del 2020, la Fundación 99 (F99) de Chile buscó a la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) para invitarla a participar en un estudio internacional de carácter latinoamericano sobre los efectos del cierre de escuelas rurales derivados de la contingencia sanitaria mundial de coronavirus.

La F99 elaboró una encuesta integrada por 58 preguntas, para aplicarla a docentes rurales. Tal documento fue compartido con los miembros del equipo de trabajo para adaptarlo a las características

nacionales en cuestiones de terminología, nombres de instituciones gubernamentales, lenguaje y pertinencia de las preguntas. La RIER fue la responsable de levantar la información en México y Colombia.³

Con el apoyo de autoridades educativas departamentales, estatales y municipales, la encuesta se hizo llegar de manera virtual al profesorado de ambos países y se aplicó entre septiembre y noviembre del 2020. La estrategia de muestreo fue no probabilística y autoseleccionada, aplicada en línea. La muestra del estudio no es representativa y las conclusiones no son generalizables.

En el caso de México, respondieron la encuesta de forma voluntaria 194 docentes y figuras educativas, con cargos directivos, docentes de aula, profesores encargados y supervisores de zona escolar, provenientes de 18 estados: Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas. En Colombia, el instrumento fue respondido por 58 docentes rurales de los municipios antioqueños de Abejorral y Granada.

La mayoría de los encuestados fueron mujeres (89% en Colombia, 57% en México), de edades de entre 31 y 50 años, docentes de aula, que trabajaban principalmente en educación básica en escuelas multigrado públicas.

Los datos iniciales obtenidos fueron depurados a fin de categorizar las respuestas diferenciando alternativas de respuesta predeterminadas con respuestas abiertas. Esta categorización implicó la diferenciación de variables con respuesta múltiple. Una vez sistematizada la información, se ordenaron los datos por país; estos son el sustento de este documento.

Resultados

Tal como señalamos, en la encuesta participaron 58 figuras educativas de Colombia y 194 de México. La tabla 1 resume los datos principales de los encuestados y del tipo de escuelas donde laboraban.

³ Los resultados detallados del estudio han sido dados a conocer para el caso de Chile (Fundación 99, 2020) y los de México serán publicados en 2023 por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Tabla 1. Datos generales de escuelas y encuestados

	Colombia	México
Edad de los docentes (%)	21-30: 5,3 31 a 40: 48,2 41 a 50: 28,5 51 a 60: 16,7 Más de 60: 1,7	21-30: 28 31 a 40: 38 41 a 50: 16 51 a 60: 11 Más de 60: 2
Máximo grado de estudios/formación docente (%)	Media superior: 1,7 Licenciatura: 72,3 Posgrado: 25,8	Media superior: 2 Licenciatura: 77 Posgrado: 21
Años de servicio docente en escuelas rurales (%)	0-9: 17,2 10-19: 58,6 20 o más: 24,1	
Nivel educativo que atienden (%)	Inicial y preescolar: 15,5 Primaria: 65,5 Secundaria: 12 Media superior: 6,9	Inicial y preescolar: 8,8 Primaria: 65 Secundaria: 22 Media superior: 4,2
Tipo de establecimiento escolar (%)	Unitario: 55,2 Multigrado ^a : 41,4 Unigrado ^b : 3,4	Unitario: 22 Multigrado: 54 Unigrado: 21 Otros (como supervisor): 3
Matrícula escolar (%)	Menos de 20: 63,8 Entre 21 y 50: 15,5 Entre 51 y 100: 15,5 Entre 101 y 200: 5,2 Más de 200: 0	Menos de 20: 21 Entre 21 y 50: 36 Entre 51 y 100: 23 Entre 101 y 200: 10 Más de 200: 10

^a Escuelas multigrado: En las que más de un maestro trabaja en el centro escolar y el número de docentes es menor al número de grupos existentes en la escuela. ^b Unigrado: Cada docente tiene un solo su grado.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En cuanto a los desafíos que enfrentaron los docentes, los resultados son coincidentes entre ambos países. Los encuestados señalaron con mayor frecuencia la ausencia de conectividad, así como la falta de dispositivos tecnológicos y de recursos educativos para la educación rural. También fue un reto relevante la escolaridad de los padres y madres de familia. Esto se puede ver con más detalle en la tabla 2.

Tabla 2. Principales desafíos docentes durante el cierre de escuelas rurales en Colombia y México

Desafíos	Colombia (%)	México (%)
Falta de conectividad a internet	97	95
Falta de dispositivos tecnológicos	62	82
Falta de recursos educativos adecuados para el medio rural	48	47
Falta de capacitación en docencia virtual	12	12
Falta de capacitación en didáctica multigrado	5	15
Falta de capacitación docente en temas socioemocionales	5	6
Padres, madres y adultos analfabetos al cuidado de los estudiantes	36	23
Padres, madres y adultos que no entienden el castellano	2	7

Nota. Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el cien por ciento le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En cuanto a los recursos utilizados por los docentes durante la pandemia, la tabla 3 resume los principales hallazgos en las naciones.

Tabla 3. Principales recursos utilizados por los docentes de Colombia y México

Recursos utilizados	Colombia (%)	México (%)
He usado mis propias planificaciones de clases y recursos creados por mí	88	74
He usado los materiales impresos que nos entregaron las autoridades, como los cuadernillos o libros de texto	71	59
He usado la plataforma de apoyo que elaboró la Secretaría/ Ministerio de Educación	36	12
He utilizado con mis estudiantes el programa televisivo educativo creado por las autoridades educativas	3,5	41
He buscado en internet nuevos recursos para hacer mis clases	52	38
He pagado fotocopias de materiales	21	38
He usado materiales provistos por otras fundaciones o corporaciones	5	11

Nota. Los docentes podían marcar más de una sola opción, por lo tanto, el cien por ciento le corresponde a cada categoría de respuesta y no al total de categorías.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

La tabla 3 muestra que los profesores rurales utilizaron diversos recursos a fin de atender las características y particularidades de sus alumnos. En tales recursos se pueden identificar dos fuentes: los elaborados y conseguidos por los propios docentes (incluyendo fotocopiado de materiales y búsqueda de recursos en la web) y los ofrecidos por instancias oficiales, como impresos, cuadernillos, libros de texto, plataformas y programas televisivos educativos.

En relación con este último elemento, más del 40 % de los maestros mexicanos señaló el haber aprovechado los programas educativos elaborados por la Secretaría de Educación Pública dentro de la estrategia Aprende en Casa, los cuales se transmitieron por canales privados y públicos de televisión abierta, a fin de buscar una mayor cobertura territorial. Sin embargo, esta estrategia fue criticada por Kalman y Gallardo (2020) por: 1) estar organizada en asignaturas, 2) favorecer el aprendizaje descontextualizado, 3) considerar a los libros de texto gratuito como única fuente del saber, y 4) privilegiar el monolingüismo en español, pues si bien existen algunos programas de televisión y radio en los que se da espacio a otras lenguas originarias, no se utilizaron como medios de comunicación académica, sino como materias u objetos de estudio (citado en Mateos y Dietz, 2020).

La estrategia principal que el Ministerio de Educación de Colombia puso en marcha para continuar

con la educación a distancia fue el portal *Aprender Digital. Contenidos para Todos*, un sitio con herramientas pedagógicas flexibles⁴ para estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. De acuerdo con la ministra de Educación María Victoria Angulo (2020), este contemplaba cuatro canales de comunicación: televisión, radio, digital y físico. Sin embargo, los recursos digitales fueron los más abundantes: videos, libros, cursos y repositorios.

En la televisión abierta se ofreció una programación educativa de más de doce horas diarias con espacios como *3,2,1 Edu Acción* y *Profe en tu casa*. En la radio, se transmitieron contenidos educativos en la Radio Nacional de Colombia y Radiofónica, así como en emisoras locales y comunitarias. Aun cuando estas alternativas no requerían de internet, ni el Gobierno ni las autoridades educativas consideraron que hay poblaciones que no disponían de la televisión digital terrestre (TDT)⁵ necesaria para poder acceder a ta-

4 Son flexibles porque permiten atender a diversos niveles educativos, algunos pueden trabajarse en casa o en espacios abiertos, y también existen materiales virtuales o impresos para aquellos que no tienen algún dispositivo tecnológico (pc, laptop, tableta o celular) y/o internet.

5 La televisión digital terrestre (TDT) "es el resultado de la aplicación de la tecnología digital a la señal de televisión para luego transmitirla por medio de ondas hercianas terrestres, es decir, aquellas que se transmiten por la atmósfera sin necesidad de cable o satélite y se reciben por medio de antenas UHF convencionales [...]. La TDT ofrece un mayor número de canales, una mejor calidad de imagen y sonido, así como la posibilidad de incorporar servicios interactivos, entre otras ventajas" (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2021).

les medios, o incluso quienes ni siquiera contaban con televisión o energía eléctrica (Duque, 2020). Por ejemplo, en el 2021, solo 80,6 % de la gente en centros poblados y rural disperso tenían algún tipo de televisor y de tal porcentaje, únicamente 55,8 % era un televisor convencional sin TDT (Entic, 2021). Además, los recursos educativos transmitidos a través de la radio o la televisión fueron unilaterales, ya que no permitían la interacción en tiempo real, el monitoreo del aprendizaje o la comunicación personalizada entre docentes y alumnos (Zoido *et al.*, 2020).

Es de llamar la atención que muy pocos docentes de Colombia reportaron el haber aprovechado los programas educativos televisivos, y en ninguno de los dos países algún docente apuntó la utilización de transmisiones por radio, a pesar de que tanto en México como en Colombia las autoridades educativas reportaron su uso. Parecería que tales estrategias tuvieron un impacto muy limitado.

En relación con las principales estrategias utilizadas por los docentes, se destaca la entrega de guías y tareas de forma presencial, estrategia reportada por 84,5 % y 60 % de los profesores colombianos y mexicanos, respectivamente. Esto nos indica que muchos profesores optaron por acercarse de manera presencial al alumnado a través de diversas estrategias, como las visitas domiciliarias o al citar a los estudiantes de manera individual o por pequeños grupos en las escuelas.

De forma similar a lo ocurrido en otros contextos educativos, la creación de grupos de WhatsApp con estudiantes fue una estrategia de comunicación utilizada por el profesorado rural, según lo reportaron 52 % de los colombianos y 60 % de los mexicanos.

El desarrollo de otras estrategias refleja la limitada conectividad de los territorios rurales, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Estrategias educativas menos utilizadas por los docentes rurales

Estrategias	Colombia (%)	México (%)
He realizado videoconferencias con mis estudiantes para hacer clases	1,7	5,2
He grabado mis clases y se las he enviado a los estudiantes vía <i>online</i>	7	5,7
Envío de videos, páginas web, artículos interesantes a mis estudiantes por correo electrónico	5,2	12,4

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Lo anterior da cuenta de que estrategias utilizadas en contextos urbanos y que fueron fomentadas por distintas instancias gubernamentales, como las videoconferencias, se alejan de las realidades que se enfrentan en los territorios rurales.

Discusión

Si bien en ambos países implementaron estrategias apoyadas en el uso del internet, como las plataformas virtuales y las redes sociales, y otros medios "fuera de línea" como la televisión, el radio, los materiales impresos y las guías de estudio, coincidimos con el *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (GEM Report), el cual señala que la mayoría de las respuestas educativas fueron estandarizadas, lo que obstaculizó que millones de estudiantes recibieran una educación inclusiva, pertinente, contextualizada,

equitativa y de calidad (Unesco, 2020; Zoido *et al.*, 2020).

Un factor que contribuyó a limitar el aprovechamiento de recursos educativos digitales fue la brecha tecnológica, que se refiere a la inequidad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a su apropiación. Esto tiene que ver con la disponibilidad del internet, la calidad de la conectividad, las habilidades para el manejo de programas, aplicaciones y plataformas.

Sin embargo, aun cuando las aplicaciones y herramientas de internet ofrecen oportunidades y beneficios para diversos procesos educativos, su uso puede implicar grandes riesgos para los estudiantes. Entre ellos se encuentran el acceso a contenidos inapropiados o violentos, el involucramiento en situaciones de explotación sexual, el ciberacoso, el *phishing*

(solicitud ilegal de claves) o el *grooming* (suplantación de identidades por parte de adultos que se hacen pasar por menores). Además, es probable que el uso continuo de internet genere adicción y daños a la salud mental y física (Castillo *et al.*, 2019).

Entre las principales actividades realizadas por los docentes para continuar con su práctica educativa en la pandemia se destacaron la autoformación en competencias digitales que les permitieron aprovechar las ventajas de las TIC y desarrollar habilidades de búsqueda de información e investigación. Este no fue un tema incluido en el presente estudio, pero ha sido reportado en la literatura especializada (Guzmán 2022; Salamanca, *et al.*, 2022). Los maestros más jóvenes prefirieron usar recursos propios y autogestionar instancias de formación, mientras que docentes de rangos etarios superiores utilizaron recursos institucionales y recursos formativos externos (Fundación 99, 2020).

Además, desarrollaron diversas estrategias de comunicación y seguimiento. Las más utilizadas y que se reportan en este estudio fueron aquellas que favorecieran la cercanía con sus estudiantes, de tal forma que pudieran monitorear su aprendizaje y también motivarlos. Fue así como se recurrió primordialmente a las visitas presenciales a las comunidades, a pesar de que implicaba un mayor gasto económico al trasladarse de un lugar a otro y también poner en riesgo su salud por el posible contagio del coronavirus. En menor medida, se utilizaron las videollamadas, las llamadas telefónicas por celular o teléfono fijo.

También damos cuenta del diseño y la distribución por parte de los docentes rurales de materiales y otros recursos didácticos, ya que los materiales y recursos planteados por las autoridades educativas fueron poco pertinentes al no considerar cuestiones vinculadas con la infraestructura tecnológica, las competencias digitales y la diversidad –(agroecológica, geográfica, socioeconómica y cultural) de la población rural. Así reportamos que los profesores diseñaron propuestas didácticas (guías o cuadernillos en formato físico y digital) que respondieron a las

características y necesidades de sus estudiantes y el contexto, de forma similar a lo encontrado por otros autores (Akdas y Kalman, 2021; Dube, 2021; García *et al.*, 2022).

Reflexiones finales

Coincidimos con Guzmán (2020) en la pertinencia de la noción de escuela como construcción social, elaborada por Rockwell y Ezpeleta (1983), para el análisis de cómo la educación se vio abocada a reinventarse a causa de la pandemia. Desde este planteamiento se destaca que la escuela es una construcción social que se transforma de acuerdo con determinadas circunstancias y son los actores que convergen en este espacio educativo quienes llevan a cabo este proceso a través de sus acciones cotidianas y concretas, de ahí la importancia de mirar la escuela desde el trabajo de los profesores.

Así, al ser los docentes una de las principales figuras que participan activamente en este proceso, es significativo conocer en qué condiciones (recursos/retos) y cómo (estrategias) siguieron haciendo escuela a pesar del confinamiento suscitado por la covid-19.

Concluimos destacando la necesidad de diseñar diversas estrategias pertinentes que pudieran ser aplicadas en diversos contextos sionaturales. Recordemos que el cierre de escuelas puede volver a ocurrir por diversos motivos naturales (sismos, erupciones volcánicas, ciclones, lluvias intensas o sequías) o sociales (violencia generada por grupos armados y criminales; movimientos y protestas sociales), por lo que se esperaría que los funcionarios que laboran en instancias educativas tuvieran en cuenta las experiencias y aprendizajes generados durante la pandemia para reaccionar de una manera más pertinente y contextualizada a futuros eventos que ameriten el cierre temporal de centros escolares rurales, pues como señala Álvarez Gallego (2016), la escuela, entendida más allá de los muros de concreto, es porosa y se ve afectada por lo que pasa diariamente en la sociedad.

Referencias

- Akdas, M. S. y Kalman, M. (2021). Challenges affecting teaching-learning processes in multi-grade classes: A comparison of pre-pandemic and peri-pandemic periods. En W. B. James, C. Cobanoglu y M. Cavusoglu (Eds.), *Advances in global education and research* (vol. 4, pp. 1-13). USF M3 Publishing. <https://www.doi.org/10.5038/9781955833042>.
- Álvarez-Álvarez, C. y García-Prieto, F. J. (2021). Brecha digital y nuevas formas académicas en la escuela rural española durante el confinamiento. *Educación*, 57(2), 397-411. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1250>.
- Álvarez Gallego, A. (2016). Volver a la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 77-84. <https://doi.org/10.17227/01224328.5248>
- Annessi, G. J., y Acosta, J. I. (2021). La educación rural en tiempos de covid-19: Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Castillo, J. G. D., Cohernour, E. J. C. y Pech, S. H. Q. (2019). Vulnerabilidad ante el uso del internet de niños y jóvenes de comunidades mayahablantes del sureste de México. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.531>
- Cepal-Unesco. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de covid-19. Cepal-Unesco. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chan, J. R., Marasigan, A. C. y Santander, N. T. (2021). Multi-grade teachers' experiences and learning assessments on modular remote teaching during the covid-19 pandemic. *International Journal of Research Studies in Education*, 10(6). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2021.6>
- Dube, B. (2020). Rural online learning in the context of covid-19 in South Africa: Evoking an inclusive education approach. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 135-157. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5607>
- Feizi, F. y Bakhtiarvand, M. (2020). Online teaching of rural multi-grade classes in the context of covid-19: Proposing a holistic approach. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 1(3), 246-252. <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i3.134>
- Figuroa, M., Flórez, L., Manrique, A. y Fundación Empresarios por la Educación. (2020). *¿Qué necesitan las escuelas en tiempos de covid-19?* <https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=1a27f40e6173d435fbf6f082395f56bb>
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por covid 19*. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- García, G. A., Hernández, S., Hernández Solís, I., Cruz Pérez, O., Ocaña Zúñiga, J. y Pérez, C. E. (2022). Lo escolar a través de la pantalla: Trabajo docente en Chiapas, México. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260103>
- Guzmán, C. (2022). Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por covid-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (publicación anticipada) (92). <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/1085>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*. <https://evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-ENCUESTAS-Cambios-y-retos-que-enfrentaron-los-docentes-durante-el-cierre-de-colegios-por-la-pandemia-.pdf>
- Marín A. J. y Pinto J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: Estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(especial), 215-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.463>
- Martínez E. L., Félix E. D. y Quispe R. A. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/10.36390/telos241.05>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: Muchas sombras y algunas luces*. <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>
- Mukuna, K. y Aloka, P. (2020). Exploring educators' challenges of online learning in covid-19 at a rural school, South Africa. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 134-149. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.8>
- Rahbari, H. (2021). Feature: Is it still free education? A reflection on high school teachers' experiences in Western Iran from digital teaching during the covid-19 pandemic. *Education in the North*, 28(2), 156-163. <https://doi.org/10.26203/9QKV-QD60>
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en el Seminario Clacso sobre Educación, São Paulo, Brasil.

- Salamanca, C., Carvajal, J., Martínez, I., Velasco, J., Moreno, D. y Niño, Z. (2022). Caracterización de las prácticas docentes en El Socorro Santander durante la covid-19. En *La educación para la vida en tiempos emergentes: Retos y aprendizajes durante la covid-19*. Unisangil editora. https://www.unisangil.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&tid=1915&Itemid=377#libros-de-investigaci%C3%B3n-unisangil
- Silva, M. do S. P. da, Cunha, A. L. M. y Santos, T. A. dos. (2021). Educação básica nas escolas do campo no contexto da pandemia: Ensino remoto para quem? *Revista @mbienteeducação*, 14(2), 417-431. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1131.p417-431>
- Silva, T. C., Oliveira, E. R. y Montanari, R. (2020). Dificultades de la educación remota en las escuelas rurales del norte de Minas Gerais durante la pandemia de covid-19. *Research, Society and Development*, 9(8). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6053>
- Torres, A. C., Teixeira, A. I., Pais, S. C., Menezes, I. y Ferreira, P. D. (2021b). Professores em tempos de ensino remoto de emergência: Um foco no ensino e nas relações. *Educação, Sociedade & Culturas*, 59, 117-138. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.339>
- Unesco. (2020). *La educación intercultural y su afectación por la covid-19: Voces desde Chile*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/08/la-educacion-intercultural-y-su-afectacion-por-la-covid-19-voces-desde-chile/>
- Zoido, P., Székely, M., Flores, I., Castro, E., Acevedo, I., Pérez Alfaro, M. y Fernández-Coto, R. (2020). *Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002838>