



Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina

Sandra Emilia Hoffman-Martins ¹ 

Nayara Cristine Carneiro do Carmo ² 

Rodrigo Miguel Rojas Andrade ³ 

Luiz Paulo Ribeiro ² 

¹ Universidad de la Cuenca del Plata (UCP), Argentina ² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil;

³ Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile

Resumen. Este artículo tiene como objetivo describir y visibilizar las intervenciones realizadas por docentes para dar continuidad a las clases de aulas rurales durante la pandemia de la covid-19 en dos regiones de América Latina. Durante los meses de mayo y junio del año 2020 se aplicó un estudio de casos múltiples en el estado de Minas Gerais (Brasil) y la provincia de Misiones (Argentina). Se entrevistaron 20 docentes y se utilizó el análisis de contenido categórico para procesar los relatos. Los hallazgos permitieron conocer tanto las dificultades presentes en las aulas rurales como la ineficacia y falta de especificidad territorial de las políticas educativas implementadas durante la pandemia. Por último, los relatos de las y los docentes sirven de archivo histórico al cual se puede volver y utilizar como guía para futuras intervenciones.

Palabras clave: educación rural; pandemia; Brasil; Argentina.

Educação em contextos rurais em tempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina

Resumo. Este artigo tem como objetivo descrever e trazer à tona as intervenções realizadas por professores para dar continuidade às aulas em salas de aula rurais durante a pandemia de COVID-19 em duas regiões da América Latina. Durante os meses de maio e junho de 2020, foi aplicado um estudo de caso múltiplo no estado de Minas Gerais (Brasil) e na província de Misiones (Argentina). Vinte professores foram entrevistados e a análise de conteúdo categorial foi usada para processar os relatos. As descobertas permitiram conhecer tanto as dificuldades presentes nas salas de aula rurais quanto a ineficácia e falta de especificidade territorial das políticas educacionais implementadas durante a pandemia. Por último, os relatos dos professores servem como um arquivo histórico que pode ser retomado e utilizado como guia para futuras intervenções.

Palavras-chave: educación rural; pandemia; Brasil; Argentina.

Rural education in pandemic times. Brazil-Argentina reports

Abstract. This article aims to describe and make visible the interventions carried out by teachers to provide continuity to rural classrooms during the covid-19 pandemic in two regions of Latin America. During May and June 2020, we applied a multiple case study design in Minas Gerais (Brazil) and Misiones (Argentina). We interviewed twenty teachers and used categorical content analysis to process the reports. The findings revealed the difficulties in rural classrooms and the ineffectiveness of the territorial specificity of the educational policies implemented during the pandemic. Finally, the teachers' reports serve as a historical archive to which we can return and use as a guide for future interventions.

Keywords: educação rural; pandemia; Brasil; Argentina.

1. Introducción

“Voy a terminar mi tarea cuando termine te mando la foto, un beso” (Mensaje de Alumna de 2do grado a la maestra rural - Escuela Guatambu-Mojón Grande, Misiones, Argentina).

La covid-19 se transmite por el contacto cercano de persona a persona, permitiendo la exposición de las membranas mucosas (boca y nariz) o la conjuntiva (ojos) a gotículas respiratorias infectadas (Ong et al., 2020). En el año 2020, dada la rápida y amplia diseminación mundial de esta enfermedad, la covid-19 se declaró pandemia, obligando a los países a tomar una serie de medidas de intervención de los mecanismos de propagación. Las medidas incluyeron el uso obligatorio de mascarillas que imponían barreras contra las gotículas infectadas (Sra et al., 2020); el lavado de

manos y la desinfección de superficies que eliminaban el virus (Thampi et al., 2020); y el distanciamiento físico que restringía el contacto estrecho entre personas (Qian y Jiang, 2020).

Una de las medidas de distanciamiento más intensa fue el confinamiento. Este implicó alejar radicalmente a las personas, con tal de contener el avance de la enfermedad y permitir que los sistemas de salud se organizaran para responder a las demandas sanitarias en los periodos de mayor incidencia de casos agudos y graves. De esta forma, durante las fases más críticas, en la mayoría de los países se cancelaron los espectáculos y las actividades al aire libre, se cerraron las iglesias, las empresas y las escuelas.

El cierre de las escuelas no fue una detención de los procesos formales de enseñanza, sino una adaptación de sus modalidades a las características del distanciamiento social impuesto en los países. Así, millones de estudiantes fueron obligados a adaptarse a adquirir conocimiento no presencialmente y socializar con sus pares a distancia, lo que también implicó para muchos, perder las únicas oportunidades de alimentación saludable y de protección contra entornos comunitarios de riesgo y violencia social (Borkowski et al., 2021).

En este contexto, aunque existieron pautas de buenas prácticas educativas durante la pandemia y se recomendó la virtualización de la educación (Britez, 2020; Wan, 2020), la mayoría de las escuelas públicas no contaba con los soportes de implementación adecuados (Onyema et al., 2020; Ribeiro et al., 2021; Alves et al., 2021), no tenían docentes calificados en habilidades digitales (Estrada, 2020), ni reunía a estudiantes con acceso adecuado a internet. De hecho, antes de la pandemia se reportaba que los estudiantes de las escuelas de estratos socioeconómicos bajos se conectaban mayoritariamente desde sus celulares a redes públicas de internet, a diferencia de los estudiantes de estratos altos que tenían una conexión diversificada de dispositivos y de puntos de red (Cabello et al., 2020). Estas condiciones revelaron desigualdades escolares que son el reflejo de las desigualdades estructurales y la pobre inversión en educación pública (Ribeiro et al., 2021).

Sin embargo, la desigualdad en el ámbito de la educación rural no es una problemática que surge con el advenimiento de la covid-19, sino que es una dificultad que atraviesa el sistema educativo latinoamericano desde hace ya varios años. Así lo señala Mora (2020) cuando se trabaja sobre los escenarios de la educación rural en México, Colombia y Perú, describiendo las diferentes investigaciones que son realizadas centrándose en lo urbano-céntrico y en la educación indígena, postergando investigaciones que contemplen a todos/as las y los sujetos que se encuentren en los contextos educativos.

Ribeiro, et al. (2021) describen que la pandemia reveló situaciones que ya eran conocidas hace muchos años por las poblaciones rurales: la falta de presupuesto e inversiones para la educación rural. La falta de inversión para la educación y disponibilidad de recursos incide directamente en la falta de estructura de las escuelas, dificultades en el transporte de los estudiantes y los profesores, además de la falta de material didáctico adecuado y contextualizado a las situaciones de las y los agricultores; sin dejar de lado, en algunos casos la ausencia de recursos tecnológicos en

estas escuelas. Estas y otras situaciones ya existían antes de la ampliación de los la covid-19 en América Latina, pero con las restricciones y la implementación de las medidas tecnológicas para el mantenimiento de las aulas, todo este escenario se agravó.

Durante la pandemia la producción de desigualdades en las escuelas rurales tuvieron que ver principalmente con la falta de acceso a las plataformas virtuales, que ya antes de ella era un punto crítico en las políticas públicas educativas de Latinoamérica. En este sentido, como señala Dillon (2006) “[...] los avances tecnológicos benefician a determinados grupos de la población, mientras que, en el mismo lugar y en el mismo tiempo, otros grupos sufren la exclusión debida a las desigualdades económicas y socioculturales” (p. 1).

La investigación sobre los desafíos que la pandemia impuso en las realidades escolares y en la manera de cómo los actores educativos respondieron a ellos, ha sido bien documentada para las escuelas urbanas (Ghosh et al., 2020; Salas et al., 2020), Sin embargo, ninguna de ellas hace énfasis en el relato de las y los docentes en primera persona, ni cómo estos atravesaron los desafíos y dieron continuidad a las clases en el contexto de pandemia ni tampoco en las áreas rurales.

Por todo lo desarrollado anteriormente, teniendo en cuenta los precedentes históricos de luchas que conlleva la educación rural en diferentes países de Latinoamérica, el objetivo de este trabajo es describir las intervenciones realizadas por las y los docentes durante la pandemia de la covid-19 a los procesos de educación rural para dar continuidad a las clases en tiempos de pandemia en dos regiones de América Latina: el estado de Minas Gerais (Brasil) y la provincia de Misiones (Argentina). O sea, dar voz a las y los docentes que trabajaron con las dificultades generadas en el contexto de pandemia; y, que además ya tenían las falencias que el sistema de educación en contextos rurales presentaba. Contar qué hicieron las y los docentes, la adaptación curricular, la articulación de los saberes de las y los docentes con el contexto social y cultural en el cual viven las y los niños se considera primordial para no pasar desapercibido el rol docente en todos los escenarios. Poniendo en valor en los relatos y las actividades que surgieron este contexto, para dejar a partir de ellos un archivo que sirva de guía para futuras intervenciones e investigaciones.

2. La educación rural en Argentina y la educación do campo en Brasil: breve descripción histórica

En Argentina, recién en el 2006 se sanciona la actual Ley de Educación Nacional N.º 26.206/04. La cual contempla a partir de un capítulo específico las características y especificidades de la educación rural. Esta ley da entidad propia y reconocimiento a la educación rural, describe algunas de sus particularidades, en el capítulo X en los artículos 49°, 50° y 51°. En específico, el artículo 49° define a la educación rural como:

Artículo 49°. La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (Ley Nacional de Educación, 2006).

La Ley Nacional de Educación tiene criterios comunes que rigen en todas las provincias tanto en el ámbito urbano como el rural. El modo como se implementan depende de las características de cada territorio. Los criterios unificados tienen como objetivo garantizar la obligatoriedad de la educación, el cumplimiento del ciclo lectivo, al igual que el armado de programas en conjunto con las jurisdicciones que contemplan y mejoren la formación de las y los docentes (Ministerio de Educación, 2015).

Con respecto a los establecimientos educativos, en Argentina hay 17.617 pertenecientes a contextos rurales “donde cursan 881.153 estudiantes y alumnas en nivel primario y 264.668 en nivel secundario. También hay un total de 94.881 docentes de Educación Común en establecimientos rurales” (Fundación Thomson Reuters y EduRural, 2019, p. 10).

La población rural, según el Ministerio de Educación de la Nación (2015), presenta una gran heterogeneidad con respecto a las condiciones de vida y la accesibilidad al sistema educativo. Existe una mayor tasa de abandono, repitencia y sobreedad. Las causas señaladas refieren a las grandes distancias existentes entre las casas y las escuelas, al igual que la inaccesibilidad a raíz del mal estado de los caminos. Existen épocas del año en las que se intensifican las inasistencias por el inicio de las cosechas y debido a que los niños trabajan o deben permanecer en sus hogares durante la ausencia de los padres. Si bien son notables las particularidades de los sujetos que asisten a las escuelas en contextos rurales, las mismas no poseen un programa específico, sino que desarrollan el mismo programa de educación que poseen las escuelas urbanas (Olea, 2010). Por lo tanto, existen factores que dificultan el desarrollo de la educación en contextos rurales y que con la pandemia se agudizan.

En lo que respecta a Brasil hasta la década de 1990, cuando la educación del campo se configuró como un movimiento de lucha, la educación en contextos rurales se caracterizaba por la ausencia de la formación docente, de material didáctico adecuado y por la falta de diálogo con las realidades rurales en el marco de una infraestructura precaria. Como consecuencia de estas carencias se originaba el no acceso y el ausentismo escolar por parte de los estudiantes, ocasionando llamativos índices de falta de alfabetización de la población campesina. Según Carvalho (2015), esta visión hegemónica en la escuela, tenía como intención el control político, ideológico, la asistencia y la separación entre los valores y el conocimiento que pertenecen al campo y la ciudad.

Diniz-Menezes (2013) señala que la precariedad fue significativa hasta los años 1990, que se instituyó una nucleación como política pública: “ya no sería necesario pensar en la escuela en las zonas rurales, sino garantizar el transporte de niños y jóvenes que aún vivían allí a los centros urbanos más cercanos” (p. 21). ¿Cómo luchar por la conquista y la permanencia en la tierra si los niños se iban a la ciudad a estudiar?

En este contexto, los movimientos sociales, la iglesia, las universidades, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales se involucraron en prácticas colectivas que culminaron en la I Conferencia Nacional de Educación Básica en el Campo, en Luziânia, en 1998. En este evento, se propuso cambiar el nombre de “educación rural” a “educación del campo”.

Así, un hito importante para la educación nacional y para la educación del campo, está en Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), de 1996, que define la oferta desde la educación básica hasta la población rural: los sistemas educativos harán las adaptaciones necesarias para atender a las especificidades de la vida rural y de cada región, principalmente con respecto al contenido curricular y las metodologías apropiadas; organización escolar, incluida la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas, y la adaptación a la naturaleza del trabajo en el campo (Brasil, 1996).

Si bien como se desarrolló anteriormente existen leyes que amparan y acreditan la educación rural en ambos territorios latinoamericanos, estas se fueron construyendo históricamente con programas y dispositivos para favorecer la educación en el contexto rural, aunque las mismas carecen de un seguimiento de políticas.

3. Método

Para lograr el objetivo de este trabajo se analizaron dos casos latinoamericanos seleccionados por el equilibrio entre su heterogeneidad y homogeneidad: La provincia de Misiones en Argentina y el estado de Minas Gerais en Brasil. Cada uno de los países tiene diferentes historias en relación con la interposición de prácticas escolares en el campo y la adopción de diferentes prácticas gubernamentales para enfrentar la pandemia, aunque resultan ser países vecinos.

4. Diseño de investigación

El diseño utilizado fue el estudio de casos múltiples. Este diseño está interesado en la indagación sistemática de casos o situaciones abundantes de información crítica para alcanzar el objetivo de la investigación. Los casos considerados en este estudio fueron Misiones en Argentina y Minas Gerais en Brasil. Ambos permiten visualizar como la pandemia de la covid-19 agudizó las desigualdades históricas en las condiciones de infraestructura, accesibilidad y calidad ya experimentadas antes por los sujetos en el campo (Ribeiro et al., 2021). Problemas que surgen en algunas regiones debido al suministro precario de agua y otras condiciones sanitarias, otros debido a los caminos precarios, especialmente durante períodos de lluvia y la falta de servicios básicos de salud en las comunidades, entre otros.

En las escuelas rurales, a pesar de los muchos logros, todavía es común ver fondos insuficientes para las comidas escolares, déficits en la capacitación de sus docentes, escuelas sin laboratorios o con tecnologías obsoletas, falta de acceso a internet, inexistencia y falta de transporte escolar, además del cierre histórico de las propias escuelas en contextos rurales.

5. Caso Misiones en Argentina

En Argentina la educación rural se define como una modalidad educativa que busca garantizar el cumplimiento de la escolaridad mínima y obligatoria mediante procesos de adecuación pedagógica a las particularidades del territorio y a las necesidades de las personas que habitan en zonas rurales (Presidencia de la República Argentina, 2015; República Argentina, 2006; Olea, 2010). Esta adecuación se hace cargo de las profundas diversidades de condiciones de vida y de las brechas educativas presentes

en los contextos rurales como el abandono, la repitencia y la sobreedad (Presidencia de la República Argentina, 2015). Algunas condiciones a las que debe ajustarse la educación rural son las grandes distancias entre casas y escuelas, el mal estado de caminos, las condiciones climáticas, los ciclos producción agroganadero y las lógicas de trabajo familiar en los que participan los niños.

Durante la pandemia el Ministerio de Educación (2020) implementó el Programa "Seguir educando". Este programa consistió en la distribución nacional de una colección de nueve cuadernillos por nivel, en la que se priorizaron las zonas rurales. Adicionalmente, se habilitó un sitio web que alojaba programas educativos de radio y televisión, y una plataforma federal educativa llamada "Juana Manso", que constó de aulas virtuales, bibliotecas virtuales y un espacio de formación para docentes que contenía material didáctico e información sobre su utilización pedagógica (Ministerio de Educación, 2020).

En la provincia de Misiones, se utilizó el Portal Web CREAM. En esta plataforma se alojaron cuadernillos educativos que además se distribuyeron de manera impresa. Una de las políticas de continuidad pedagógica fue el financiamiento de 85 "Centros de Apoyo", que cumpliendo las más estrictas medidas sanitarias apoyaban pedagógicamente de manera presencial a estudiantes que presentaban discontinuidades escolares (Presidencia de la Nación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2018).

6. Caso Minas Gerais en Brasil

En Brasil, la educación rural se define como un sistema educativo adaptado a las especificidades de la vida rural y de cada región, principalmente con respecto al contenido curricular y las metodologías apropiadas; organización escolar, incluida la adaptación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y las condiciones climáticas, y la adaptación a la naturaleza del trabajo en el campo (Brasil, 1996). En este sentido, en este país la educación rural se entiende como educación del "campo". Este énfasis busca incluir una reflexión sobre el significado actual del trabajo campesino, de los sujetos y las luchas sociales y culturales de los grupos que hoy tratan de garantizar la supervivencia de este trabajo (Carmo, 2019; Caldart, 2012).

Desde la confirmación de los casos de la covid-19, en varios estados brasileños se dispuso la sustitución de clases presenciales por clases en medios digitales y el teletrabajo. En el estado de Minas Gerais la educación se organizó en tres ejes: 1) Planes de estudios tutelados, folletos mensuales que contenían un conjunto de actividades y pautas de estudio (disponibles de manera online o en formato impreso), 2) Programa de televisión "Se Liga na Educação" y; 3) Conexión digital. A pesar de estas orientaciones, algunos municipios adoptaron diferentes estrategias con la producción de materiales y pautas de estudio centralizadas en los departamentos de Educación o en las propias escuelas, logrando diferentes repercusiones y resultados en la comunidad escolar (Ribeiro et al., 2021).

7. Participantes

Participaron 20 docentes que trabajaban en escuelas en contextos rurales (10 por cada caso). La selección de las y los participantes se efectuó a partir de un levantamiento de datos realizado con la técnica bola de nieve, la cual consistió en un primer contacto con una docente que recomendó a otra persona a la cual entrevistar, contactada vía teléfono.

Para Bockorni y Gomes (2021) la muestra en bola de nieve, en cuanto a técnica de muestra resulta apropiada para investigaciones con grupos de difícil acceso, en particular en estudios con características particulares como las restricciones de acercamiento por la covid-19. Esta técnica es una forma de muestra no probabilística que usa redes de referencias e indicadores. En Minas Gerais se utilizó como red de referencia el programa del Ministerio de Educación para la formación continua de profesores de escuelas en contextos rurales. De igual modo en Misiones se utilizó el acercamiento de una de las investigadoras de este escrito a una de las docentes rurales que fue el nexo de acercamiento a las primeras docentes entrevistadas y luego estas docentes de las siguientes.

El 90% de las personas encuestadas se identificaron con el género femenino y la cantidad de estudiantes por aula que atendían presentó una alta dispersión (ver tabla 1).

Tabla 1. Características participantes

Caso Misiones				Caso Minas Gerais			
Sujeto	Genero	Modalidad	T	Sujeto	Genero	Modalidad	T
AR1	F	Inicial	8	BR1	F	Monogrado	270
AR2	F	Monogrado	10	BR2	F	Plurigrado	21
AR3	F	Plurigrado	16	BR3	F	Monogrado	120
AR4	F	Plurigrado	15	BR4	M	Plurigrado	110
AR5	F	Plurigrado	19	BR5	F	Inicial	27
AR6	F	Plurigrado	15	BR6	F	Plurigrado	84
AR7	F	Inicial	12	BR7	F	Monogrado	1
AR8	F	Directora		BR8	M	Monogrado	18
AR9	F	Plurigrado	8	BR9	F	Plurigrado	70
AR10	F	Plurigrado	15	BR10	F	Monogrado	10

Nota. F= Femenino; M=Masculino; Inicial= Educación preescolar; Monogrado= Educación escolar que considera en una misma aula estudiantes de un solo nivel educativo); Plurigrado= Educación escolar que considera en una misma aula estudiantes de distintos niveles educativos); T= Tamaño máximo de aula.

8. Estrategia de producción de información

Se aplicaron de manera remota entrevistas semiestructuradas mediante diversas plataformas (Google Meets; video llamadas de WhatsApp y Zoom dependiendo de la calidad del internet y dispositivos disponibles por parte de las personas participantes).

La realización de las entrevistas de manera virtual fue el modo que se encontró para garantizar la participación docente, respetando las recomendaciones internacionales de salud y las normas locales con relación a la pandemia de la covid-19. El guion se basó en dos ejes temáticos generales: (a) la falta de referencias educativas previas; y (b) las inseguridades sobre los métodos a ser implementados para mantener las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La recolección de información se llevó adelante a partir de la realización de entrevistas, las mismas se realizaron entre mayo y junio de 2020, periodo reconocido como el momento más crítico de la pandemia en ambos países. Las entrevistas se grabaron con el previo consentimiento informado de cada participante y luego transcritas para su posterior análisis.

9. Análisis

La información obtenida fue analizada con el apoyo del software Atlas Ti. Se conformaron 3 categorías de análisis a partir de las entrevistas con las y los docentes (1) Políticas públicas percibidas por los estados nacionales y provinciales; (2) dificultades / desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia; y (3) alternativas pedagógicas realizadas por docentes para continuar con las prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), los datos obtenidos en las entrevistas, respondiendo a cada categoría, se compararon entre los casos de Misiones y Minas Gerais. Esta comparación permitió la construcción de conocimientos propios de los territorios, partiendo directamente de los datos.

10. Resultados

10.1 Políticas públicas implementadas por los estados nacionales y provinciales

En ambos países, en el contexto de la emergencia sanitaria, se llevaron diferentes acciones por parte de los estados provinciales y nacionales para dar continuidad a las clases, esto fue identificado por las y los docentes en las entrevistas realizadas.

En Argentina, el Ministerio de Educación Nacional y de la provincia de Misiones realizaron entregas de cuadernillos impresos. Esta política fue reconocida por parte de las docentes entrevistadas quienes afirman haber recibido los cuadernillos. En los siguientes fragmentos de entrevista se reflejan estas afirmaciones:

Estamos recibiendo los cuadernillos enviados desde el Ministerio de Educación y distribuidos en Secretaría Escolar (AR2).

Recibimos cuadernillos los cuales tuvimos que adaptar y contextualizar a la realidad de cada estudiante (AR4).

Si bien se realizaron programas para dar continuidad a las clases, en el caso de Argentina desde el Ministerio de Educación, a nivel nacional, el Programa "Seguir educando", la plataforma Federal Juana Manso y en Misiones, a partir del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el programa "CREAR" y los Centros de Apoyo no se adaptaron a las realidades de los contextos rurales. Más bien, como lo afirma

Olea (2010), los programas realizados para las comunidades urbanas son los que se implementan en los contextos rurales, sin una adecuación de las particularidades de cada zona. Esto se confirma en las entrevistas a los docentes:

Posiblemente vamos a tener que adaptar los contenidos acordándonos de que los cuadernillos vienen de forma general y nuestros niños tienen otros contextos (AR1).

Debemos realizar muchas adaptaciones ya que son extensos con respecto a la lectura y algunos niños no comprenden por la forma en que son escritos, palabras complejas que en su dialecto diario no utilizan (AR6).

Desde mi punto de vista, no condice con la línea pedagógica en la que se viene trabajando en el Nivel. Es decir, dentro del marco de proyectos, itinerarios, secuencias, unidades didácticas que siguen un orden de acuerdo al interés de los niños como eje principal (AR7).

Lo relatado por las docentes de Misiones, Argentina también fue vivenciado por los docentes en Minas Gerais, en Brasil. Las estrategias de los gobiernos siguieron secuencialmente la suspensión de clases presenciales, la anticipación de las vacaciones escolares y la reanudación de actividades de forma remota. En este proceso, las entrevistas brasileñas demuestran la falta de participación de los docentes en la formulación de materiales que se enviarán a los estudiantes y la tercerización, por parte de los gobiernos en la creación y el desarrollo de estrategias educativas para hacer frente a la pandemia:

Escucho rumores de que tendran clases virtuales los estudiantes que tengan acceso a internet y actividades impresas. Pero hasta el momento, no es seguro. Los especialistas están estudiando la mejor forma para hacer esto, pero hasta ahora no fue avisado nada a los profesionales (BR5).

Estamos esperando ordenes de los superiores, por el momento solamente el distanciamiento social. Por lo pronto los gestores especulan una forma remota y preparan los materiales (BR8).

La no participación de los docentes en la construcción de los materiales didácticos puede ser caracterizada como innovación regulatoria o técnica que, según Veiga (2003), se orienta por preocupaciones de estandarización, uniformidad, control burocrático y planificación centralizada. Son procesos verticales, sin la participación de profesores y estudiantes. El discurso del profesor **B5** denota la falta de oportunidades para que los docentes expresen sus opiniones sobre qué y cómo se debe enseñar durante el período de aislamiento y coloca al "otro" como el especialista y protagonista de este proceso.

La estrategia de crear material didáctico, dirigida a la especificidad de ese momento, era común a ambos países. Sin embargo, en Minas Gerais ha generado disconformidad:

El sistema presentó diversas fallas pedagógicas. Material mal elaborado, aulas didácticamente deficientes, contenidos incompletos y por momentos descolocados de la realidad de la escuela (BR3).

Las entrevistas y discursos de las y los docentes demarcan la aplicación de políticas estatales, sin embargo, describen las fallas que estas traen aparejadas al no estar contextualizadas, al realizar propuestas que se encuentran fuera de la realidad

de quienes viven en contextos rurales. Esto se debe, en muchas ocasiones, a que no se realiza un estudio previo de las comunidades y de los territorios, el desconocimiento de cómo viven las y los pobladores hace que no se sepa que herramientas son las necesarias; además, la falta de contemplación del saber docente hace en ambos casos que ninguno/a de las personas entrevistadas identifique que los materiales sean los adecuados para sus estudiantes, sin que tengan que hacer alguna adaptación vinculada al contexto rural. Esto reduciría notablemente si los conocimientos docentes se contemplaran en el armado de políticas públicas educativas propias para cada territorio.

10.2 Dificultades/desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia

Frente a las dificultades que trae aparejadas las políticas estatales fuera de contexto y sin contemplar las particularidades, tanto en Argentina como en Brasil, a partir del aislamiento obligatorio producto de la emergencia sanitaria para las y los docentes de zonas rurales, surgieron múltiples desafíos para dar continuidad a las clases. Entre estos desafíos se encuentra la falta de acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), todos las y los docentes mencionan esta problemática:

Los estudiantes no tienen no solamente acceso a internet, sino que no tienen un celular, ¡ni siquiera de los más comunes! (AR10).

El otro medio que cuento es un grupo de WhatsApp que de los 19 estudiantes tengo 8 familias que cuentan con este medio (AR5).

No cuentan con internet mucho menos con una computadora, lo único que disponen es de un teléfono celular y la app whatsapp, que permite el acceso a internet, pero a través del consumo de datos móviles, cuando el teléfono tiene saldo, no es todos los días (AR4).

El proceso educativo durante la pandemia altera drásticamente la dinámica de las escuelas públicas, de aulas esencialmente presenciales y tradicionales a una educación a distancia. Eso representa un gran desafío para los docentes, pues exige el dominio de tecnologías de EAD y necesita de la existencia de un alumnado capaz de gerenciar su proceso de enseñanza de forma autónoma y responsable (BR4).

Las dificultades son muchas, pues un gran número de estudiantes no tiene internet en la casa o no tienen computadoras o celulares para tener clases virtuales. Algunos tampoco tienen cómo moverse hasta la escuela para buscar material impreso, ee el caso de que se lo brinde (BR4).

Tanto la necesidad de la tecnología como la falta de esta se hacen evidentes. Las TICs se tornaron al mismo tiempo el principal instrumento y uno de los principales desafíos vivenciados por las y los docentes en tiempos de pandemia.

Se evidencia la falta de capacitación sobre el uso de estas tecnologías, en este trabajo en particular, la falta de conocimiento sobre el uso también por parte de las familias las y los estudiantes:

Algunos padres no saben leer ni escribir, no pudiendo ayudar a sus hijos. (AR4).

Escasa manipulación de medios tecnológicos por parte de los padres y la ausencia de los mismos en los hogares (AR6).

Observé en algunos momentos a las mamás de estudio fundamental I, principalmente, desesperadas con las actividades de los hijos (BR1).

Afirmo que gran parte de mis estudiantes y alumnas no tienen acceso y a los que lo tienen no les podemos garantizar que estén apropiándose correctamente del contenido (BR3).

Que los padres no tengan formación en el uso de los medios tecnológicos, se vuelve un problema tanto para el docente como para el alumno, porque no pueden ayudar a sus hijos con las actividades que demanda la escolaridad.

En Argentina, la falta de herramientas tecnológicas varía desde no contar con artefactos tecnológicos, pasando por tener artefactos y no contar con internet, o incluso, tener artefactos e internet, pero sin acceso a datos. En cualquier contexto, pero sobre todo en el contexto de una pandemia, acceder a la comunicación y a la educación es fundamental. Esto se evidenció en el 2010, mucho antes del surgimiento de la covid-19, con la creación del programa "Conectar Igualdad" que visibilizó que acceder a una computadora es un derecho. En Brasil, a pesar de la importancia que tiene el internet para la educación, no fue identificado ninguna política pública general que apuntara a garantizar el acceso a internet en el contexto rural antes de la pandemia.

Además de las desigualdades tecnológicas y de comunicación ya evidenciadas, también están las desigualdades de acceso geográfico. Las y los docentes también informan sobre la dificultad de conseguir que el material impreso (alternativa a la falta de acceso a las tecnologías) llegue a sus estudiantes debido a las largas distancias entre la sede municipal y las comunidades. Por lo tanto, el acceso de los materiales educativos a los sujetos que viven en contextos rurales no es igualitario:

La red municipal imprimió para todos los estudiantes, sin embargo, no tiene como entregarlos y dependen de que los padres vengan a la escuela a buscar. Lo que no ocurrió u ocurrió parcialmente... Otro factor que dificulta la búsqueda de material es la ausencia de transporte en las comunidades a la ciudad. Fuera de la pandemia el transporte de las comunidades es inexistente, muchas veces utilizan el transporte escolar juntos con sus hijos, en la pandemia esto se agudiza y agrava (BR1).

Siguiendo en la misma línea la pandemia establece una brecha entre el docente y los estudiantes, brecha que la tecnología vendría a acortar si los estudiantes contaran con los artefactos necesarios, sin embargo, afirman que estas herramientas no suplen el vínculo que se establece en el aula:

No es lo mismo estar con ellos en forma directa con el alumno, de poder mirarle, poder ver su gesticulación, si te entendió, si no te entendió (AR10).

Es fundamental el contacto estrecho con el niño. Creo que en eso afectó de manera indudable, la pandemia. (AR7).

Otro punto que me deja con vergüenza y porque me gustaría tener ese contacto remoto con ellos para saber cómo ellos están, como se están cuidando, qué actividades están haciendo para garantizar la supervivencia, cómo se organizaron y toda o cualquier propuesta de enseñanza está por encima de esta realidad (BR1).

La didáctica es totalmente diferente y pedagógicamente es difícil alcanzar al alumno o alumna, evaluar, registrar. Temo por la penalización, por ejemplo, de un buen alumno que sea tímido y no quiera o no pueda tener contacto y diálogo a distancia (BR3).

Los discursos de los docentes *BR1* y *BR2* describen la complejidad de los desafíos para continuar con las clases en tiempos de pandemia:

La enseñanza a distancia requiere que el estudiante tenga calidad y libre acceso a las tecnologías, requiere que tenga apoyo (aquí entendido como el nivel de educación) en el hogar de sus padres o tutores y que tenga todas sus necesidades básicas, como alimentación, residencia con dignidad, salud, luz, agua, en fin, esta enseñanza a distancia no sirve para la red pública si no se atienden, al menos mínimamente, todos los derechos de la clase trabajadora, sea en el campo o en la ciudad (BR1).

Los cambios fueron diversos, ya que todo es muy diferente tanto para el docente como para el alumno. Contenido rezagado, salud mental y emocional afectada, baja calidad y desempeño docente (BR2).

Por lo tanto, la falta de acceso a las tecnologías de información y comunicación, la dificultad para que los materiales lleguen a los estudiantes, la nula instrucción de los padres en el proceso de enseñanza en el hogar y la distancia entre los estudiantes y los docentes, son solo algunas de las diferentes fases que la pandemia impuso como desafíos para las escuelas rurales y agudizó las desigualdades que existían antes.

10.3 Alternativas pedagógicas realizadas por docentes/as

A partir de las dificultades para llevar adelante las clases en el contexto de pandemia y las políticas públicas efectuadas por los estados provinciales y nacionales de cada país, se generó la siguiente pregunta ¿Qué sucede cuando las propuestas pedagógicas provistas por las políticas públicas de los estados no son compatibles con las realidades a las cuales van dirigidas?

En esta investigación observamos cómo las propuestas oficiales son apropiadas por las y los docentes rurales quienes, a través de sus intervenciones, generan alternativas pedagógicas para compensar las desigualdades existentes. Sin embargo, a pesar de la adhesión de los docentes, los contextos demandan otras acciones que las políticas públicas no alcanzan en un principio, requiriendo estrategias personales para dar oportunidades y acceder a la escuela. Por lo tanto, estas estrategias fueron identificadas entre los profesores encuestados:

Comunicar una persona un vecino del lugar y ese vecino intente llegar esa información, pero justamente, con el tema del aislamiento social no pueden salir de sus casas (AR1).

Materiales que nosotros mismos armamos para aquellos niños que no cuentan con un celular (AR3).

Los niños confeccionan sus cuentos con piedras, palos (AR7).

Los y las docentes entrevistadas, mencionan diferentes estrategias que realizan para continuar con las clases. Estas estrategias van desde la creación de cuadernillos por parte de los propios docentes, pasando por la reutilización de los materiales que tienen los estudiantes en sus casas (carbón que utilizan como lápiz, el cartón como hoja, hasta la misma tierra es utilizada como cuaderno), hasta la participación de los vecinos que sirven de puentes para la comunicación entre el docente y el alumno que no cuentan con acceso a los artefactos tecnológicos.

11. Conclusiones

A partir del análisis de los casos de Misiones/Argentina y Minas Gerais/Brasil, de los desafíos y de la perspectiva docente sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos rurales, fue posible verificar que la pandemia de la covid-19 también planteó retos para el logro de las políticas educativas públicas en los contextos analizados.

Haddad (2012), pensando el derecho a la educación, dice que es necesario institucionalizar la educación como política de Estado, teniendo como aliada a la equidad en la distribución de recursos para impulsar las políticas educativas y reducir las desigualdades de todo tipo. Además de garantizar condiciones de permanencia, es necesario construir políticas públicas comprometidas con las diversas demandas / necesidades sociales y culturales de la población.

En el contexto rural y en un estado democrático de derechos, como proponen Argentina y Brasil, se cree que es necesario “instituir políticas públicas de educación rural dentro del ordenamiento jurídico y que es fundamental para llevar a cabo la lucha política por los derechos campesinos” (Carmo, 2019, p. 32). Sin embargo, en los resultados de este trabajo se visualizaron como las políticas estatales a nivel provincial y a nivel nacional tanto de Argentina como de Brasil no estuvieron acorde a las necesidades de la población educativa que se vive en los contextos rurales, es decir, no fueron contempladas las realidades de la comunidad rural vinculadas a la falta de acceso a las tecnologías. Tampoco las políticas fueron creadas con el apoyo de las y los docentes, lo que dificulta que los recursos se adapten a las necesidades y demandas propias de cada territorio.

Asimismo, siguiendo lo propuesto por Dillon (2006) las desigualdades tecnológicas existen desde antes del surgimiento de la covid-19. Autores como Díaz (2020) identificaron las múltiples dificultades, brechas tecnológicas y de formación con respecto a las TICs en el ámbito educativo rural: “Tanto docentes como estudiantes no estaban preparados por múltiples factores para adentrarse a la educación mediadas por plataformas y aplicaciones virtuales. Evidenciado que hacen falta computadoras para poder estudiar, pisos tecnológicos, capacitación y conectividad [...]” (Dillon, 2006, p. 13).

Sin embargo, vemos que los docentes rurales pudieron ser activos en su accionar, al percibir que los materiales brindados por los dos países no les era funcional para desempeñar su rol con sus estudiantes y llevar adelante las clases en el contexto de pandemia, utilizaron los recursos y materiales que tenían, además de crear estrategias didácticas para continuar con las clases.

La utilización de recursos accesibles por las y los estudiantes como las hojas de los árboles, la propia tierra para escribir y dibujar, una fruta para ser utilizada de ejemplo de la forma que tiene el virus de la covid-19, todos estos recursos que, entre otros, fueron mencionados en los resultados de este trabajo demuestran la importancia del rol docente y de visibilizar el trabajo que ellas y ellos hicieron en el contexto de la pandemia, donde estas adaptaciones sirven como indicador de cuanto falta por hacer en términos de políticas públicas que favorezcan a los sectores rurales y que brinden tanto a docentes como a las y los estudiantes las herramientas necesarias para ac-

ceder a la educación, sin dejar de utilizar la creatividad y recursos provenientes del entorno en el cual viven, sino que puedan tener la opción de elegir utilizarlos y no la necesidad de hacerlo por falta de recursos.

A partir de lo hasta aquí desarrollado se identifica un desafío, el que viene a poner en discusión a partir de la psicología rural, el de dejar de ver con lentes urbanos las problemáticas que se presentan en los contextos rurales (Landini, 2015). Si bien, la pandemia es padecida en todos los contextos tanto urbanos como rurales, existe un factor clave al momento de crear políticas públicas desde los gobiernos de Argentina y de Brasil, ninguno de los dos países contempló las particularidades de los territorios, proponiendo estrategias de continuidad de las clases desde una lógica urbanística, donde la falta de luz, de internet y de artefactos tecnológicos como una computadora y un celular no fueron del todo vislumbrados.

La participación de las poblaciones rurales en el armado de los programas y políticas es fundamental para el éxito de las mismas. La necesidad de una construcción colectiva y participativa de soluciones para la educación en contextos rurales en toda América Latina. Una educación que reconoce la función social de la escuela (y la lucha que se libró durante años por su existencia y resistencia) y que contribuye, en tiempos “normales” y ante adversidades como la pandemia, al desarrollo crítico y autónomo de las y los estudiantes y docentes rurales.

Sin embargo, tomando a Terigi (2012) la educación como política pedagógica, es un derecho y como todo derecho debe ser garantizado por el Estado, no debería depender de la buena voluntad de las y los docentes. Si bien las acciones de estos docentes/as son elogiadas, en un contexto que resalta tantas desigualdades, son acciones que muestran un involucramiento individual para garantizar mínimamente el acceso a la educación y que las políticas estatales no están acordes a las poblaciones a las cuales están dirigidas en el contexto rural y quedan sujetas a la adaptación de las y los docentes.

No podemos negar que las restricciones impuestas por la pandemia generaron por un lado pérdidas de oportunidades educativas (Reimers, 2021) y por otro, afectaron directamente la salud mental de niños y adolescentes (Lee, 2020). Eso no quiere decir que todo esté perdido o irrecuperable en términos de educación. Tener esta información nos cobra acciones en políticas públicas para superar y hacer frente a los cuadros notados. Esto no debería basarse en la acción individual de los y las docentes, sino más bien una preocupación general y, en particular, de los gobiernos de los países. Sin embargo, hay muchas maneras de superar las desigualdades generadas, pero todas deben comenzar por considerar el derecho de la población rural a la educación, una prerrogativa constitucional de Argentina y Brasil.

12. Agradecimientos

A las docentes y los docentes que colaboraron con esta investigación. Al igual que a las y los integrantes de la Red Latinoamericana de Psicología Rural.

Referencias

- Alves, L. A. S., Martins, A. C. S. y Moura, A. A. (2021). Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 61-78. <https://doi.org/10.35362/rie8614373>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto Federal.
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *Human Sciences*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Bockorni B. R. S.; Gomes, A. F. A Amostragem (2021). Snowball (bola de neve) em uma Pesquisa Qualitativa no Campo da Administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR, Umuarama*, 22(1), 105-117. <http://bit.ly/3Lg7rS3>
- Borkowski, A., Ortiz Correa, J. S., Bundy, D. A., Burbano, C., Hayashi, C., Lloyd-Evans, E., ... y Reuge, N. (2021). *COVID-19: Missing More than a Classroom. The Impact of School Closures on Children's Nutrition*. Innocenti Working Paper 2021-01. UNICEF.
- Cabello, P., Claro, M., Rojas, R. y Trucco, D. (2020). Children's and adolescents digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, 15(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- Caldart, R. (2012). Educação do Campo. En R. Caldart (org.). *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Carmo, N. C. C. (2019). *Um mapeamento da educação do campo em minas gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do campus
- Carvalho, C. A. S. (2015). Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do Campus de Belo Horizonte, Brasil.
- Díaz, R. F. (2020). *Desconectar Igualdad: experiencias sobre el impacto en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia*. Questión.
- Dillon, E. (2006). La educación rural en la Argentina de hoy. *Anales de la educación común/Tercer siglo*, Buenos Aires, Argentina.
- Diniz-Menezes, L. S. (2013). Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório do Campus de Belo Horizonte, Brasil.
- Estrada, R. y Lombardi, M. (2020, August 12). *Skills and selection into teaching: Evidence from Latin America*. Caracas: CAF. <http://bit.ly/3JCDdrf>
- Fundación Thomson Reuters y EduRural. (2019). *La educación en contextos rurales , un recorrido por 7 países*. <https://bit.ly/3ZHDgrn>
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. y Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediátrica*, 72(3), 226-235. <https://doi.org/10.23736/S0026-4946.20.05887-9>
- Haddad, S. (2012). Direito a Educação. En R. Caldart (org.), *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Landini, F. (2015). *Hacia una psicología rural Latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3mM2nuz>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Ministerios de Educación. (2020). *Educación*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

- Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.
- Olea, M. (2010). Ruralidad y educación en Argentina: Instituciones, políticas e programas. *VI Congreso del Ceisal "Independências, dependências, interdependências"*, Universidade de Toulouse Le Mirail, Francia. <https://bit.ly/3ZlMfx8>
- Onyema, E., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. y Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Ong, X., Tan, K., Chia, Y., Lee, H., Ng, O. T., Wong, M. S. Y., & Marimuthu, K. (2020). Air, surface environmental, and personal protective equipment contamination by severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) from a symptomatic patient. *Jama*, 323(16), 1610-1612. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.3227>
- Presidencia de la Nación, y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnologías. (2018). *Anuario estadístico educativo*. República Argentina. <https://bit.ly/3JBVKnBf>
- Presidencia de la República Argentina. (2015). *Temas de educación panorama de la educación rural en Argentina*. <https://bit.ly/3JxRjJM>.
- Qian, M., y Jiang, J. (2020). COVID-19 and social distancing. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s10389-020-01321-z>
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- República Argentina. (2006). *Ley 26.206/2006, 14 de diciembre, Ley de Educación Nacional*. <https://bit.ly/3Lrw4em>
- Ribeiro, L. P., Leal, A. A. A., Oliveira, L. y Ribas, S. R. S. (2021). Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 79-96. <https://doi.org/10.35362/rie8614259>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial impact on school in Chile. inequalities and challenges for Latin America. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sra, H. K., Sandhu, A., & Singh, M. (2020). Use of Face Masks in COVID-19. *Indian Journal Pediatric*, 87(7):553. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03316-w>
- Taylor S. J. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como práctica política. *Diálogos Pedagógicos*, 4(7), 89-105.
- Thampi, N., Longtinb, A., Petersc, Y. A., Pittetc, D. y Overy, K. (2020). It's in our hands: a rapid, international initiative to translate a hand hygiene song during the COVID-19 pandemic. *Journal of Hospital Infection*, 105(3), 574-576. <https://doi.org/10.1016/j.jhin.2020.05.003>
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Caderno Cedes*, 23(61), 267-281. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>.
- Wan, Y. S. (2020). *Education during COVID-19*. Institute for Democracy and Economic Affairs (IDEAS). Brief Ideas.

Cómo citar en APA:

Hoffman-Martins, S. E., Carmo, N. C. C., Andrade, R. M. R. y Ribeiro, L. P. (2023). Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 39-54. <https://doi.org/10.35362/rie9115562>