



## Escuelas rurales multigrado y Telesecundarias en México, ¿existió recuperación de aprendizajes tras la crisis educativa por la COVID-19?.

Rural multigrade schools and Secondary schools by T.V. in Mexico. Was there learning recovery after educational crisis by COVID-19?.

DOI: 10.32870/sincronia.axxvii.n83.20a23

**Osbaldo Amauri Gallegos de Dios**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente) (MÉXICO)

CE: [osbaldoamauri27@gmail.com](mailto:osbaldoamauri27@gmail.com) / ID ORCID: 0000-0002-8469-2037

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

**Recibido:** 26/09/2022

**Revisado:** 20/10/2022

**Aprobado:** 11/11/2022

### RESUMEN

En el artículo “Escuelas rurales multigrado y Telesecundarias en México, ¿existió recuperación de aprendizajes tras la crisis educativa por la COVID-19?” se analiza el cierre de escuelas a nivel mundial por la pandemia del COVID-19 y los problemas educativos en las escuelas rurales multigrado (Oaxaca y Jalisco) y las Telesecundarias. Por medio de un acercamiento antropológico se analiza la situación de las escuelas de educación básica dentro del contexto de pérdida y pobreza de aprendizajes a causa del cierre de escuelas y la educación a distancia. Así, se puede entender que luego de la reapertura de las escuelas era necesario un plan nacional de recuperación de aprendizajes en México.

**Palabras clave:** Escuelas rurales multigrado. Telesecundarias. Covid-19. Cierre de escuelas. Proyectos institucionales. Crisis educativa. Reapertura de escuelas. Pérdida de aprendizajes. Recuperación de aprendizajes.

### ABSTRACT

In “Rural multigrade schools and Secondary schools by T.V. in Mexico. Was there learning recovery after educational crisis by COVID-19?” we analyze the shutting down of schools around the world because of the COVID-19 pandemic and educational problems in rural multigrade schools (Oaxaca



and Jalisco) and Secondary schools by T.V. Through an anthropological approach we analyze basic education schools' situation in the context of learning loss and poverty loss due to school closures and distance learning. Therefore, with this article we will understand that after the schools' reopening, a national plan for learning recovery was necessary in Mexico.

**Keywords:** Rural multigrade schools. Secondary school by T.V. Covid-19. Schools' closure. Institutional projects. Educational crisis. Schools' reopening. Learning loss. Learning recovery.

La educación secundaria en México es el último nivel de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), es obligatoria, se proporciona a la población de 12 a 15 años y consta de cinco modalidades: 1) Secundarias generales: tiene como finalidad proporcionar formación humanística, científica y artística y, se trabaja en diferentes turnos: matutino y vespertino. 2) Secundarias técnicas: brinda las finalidades básicas y una educación tecnológica básica que permite al alumno adquirir conocimientos, habilidades y destrezas. 3) Telesecundarias. 4) Secundaria para trabajadores y 5) Secundaria comunitaria rural. Consta de tres grados y es de carácter propedéutica, es decir, es obligatoria para ingresar al nivel medio superior (preparatoria) (Secretaría de Educación Pública, 2017).

En 2020, con la llegada de la pandemia por el COVID-19, todos los países sufrieron la mayor crisis en más de cien años. En todo el mundo se sintieron las consecuencias de la pandemia y por la cantidad de afectados (a corto y largo plazo) se considera el mayor desastre en la historia de la humanidad desde la Segunda Guerra Mundial (Banco Mundial, 2020). En cuanto a la crisis educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) afirmó que más de mil millones de estudiantes alrededor del mundo se vieron perjudicados por el cierre de escuelas y universidades debido a la pandemia, por lo que en su momento presentó la *Coalición Mundial para la Educación COVID-19* (UNESCO, 2020).

En México, uno de los grandes retos durante la pandemia no solamente fue impartir clases virtuales a casi un 30% de la población, sino impartir clases a los estudiantes que estaban viviendo una crisis de salud o económica y no tenían un dispositivo que les permitiera tomar sus clases



(Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020). Por ello, durante la pandemia se debió haber fortalecido el sistema educativo para garantizar el acceso gratuito al internet en las escuelas y en los hogares de los alumnos de bajos recursos, lo que hubiera permitido evitar el ausentismo, la deserción escolar y la desigualdad educativa (Gallegos de Dios, 2022a).

En marzo del 2021, un año después de que comenzó la pandemia, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presentó los resultados de la encuesta nacional para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED 2020). En el ciclo escolar 2020-2021 (virtual casi todo el año), por motivos asociados al COVID-19 o falta de dinero no se inscribieron 5.2 millones de personas (9.6% del total de 3 a 29 años) (INEGI, 2021).

Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presentó un reporte sobre el periodo de marzo del 2020 a febrero del 2021 para analizar la situación tras un año del cierre de las escuelas. Los países de América Latina y el Caribe fueron los más perjudicados porque en promedio tuvieron 158 días de cierre de escuelas “completamente cerradas” y a nivel mundial las escuelas estuvieron cerradas por completo un promedio de 95 días (la mitad del tiempo destinado en el aula) (UNICEF, 2021).

La situación de México según este reporte de UNICEF era alarmante porque ocupó la octava posición a nivel mundial de países con el mayor número de días con escuelas “completamente cerradas” con 180 días. Además, con 33.2 millones de estudiantes, estuvo en el tercer lugar a nivel mundial en número de estudiantes que perdieron al menos tres cuartos o casi toda la instrucción escolar desde marzo del 2020 (UNICEF, 2021).

Por tales motivos, es preciso analizar la situación de las escuelas rurales multigrado y las Telesecundarias en México, tomando como ejemplos los estados de Oaxaca y Jalisco. Si las escuelas urbanas de educación básica sufrieron una gran crisis educativa a causa del cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19, es previsible que esta crisis se extendió a las zonas rurales aumentando las brechas educativas por lo que se debieron haber fomentado programas de recuperación de aprendizajes.



## Escuelas rurales multigrado en Oaxaca

En México, alrededor del 30% de las escuelas son multigrado lo que muestra su importancia a nivel nacional: 28% preescolar, 43% primaria y 16% secundaria. En las escuelas rurales existe mucha pobreza, marginación, desnutrición y los niños realizan trabajos para ayudar al hogar. Los docentes de primaria en algunas ocasiones tienen que trabajar hasta con 44 libros y existen problemas vinculados con los contenidos: 1) Saturación de contenidos en los estudiantes. 2) Sobrecarga de trabajo en los docentes por las clases y la parte administrativa. 3) Falta de capacitación a docentes. 4) No existen programas educativos (INEE, 2017).

Debido a la situación en las escuelas rurales multigrado en México, desde el 2017 en el documento “Políticas para mejorar las escuelas multigrado” del INEE, ya se habían detectado áreas de oportunidad para mejorar en cuatro ejes: I) Enfocarse en las necesidades educativas locales (contexto sociocultural). II) Materias flexibles y pertinentes para la población rural. III) Escoger a los mejores maestros. IV) Garantizar el desarrollo integral de los estudiantes (INEE, 2017).

Los retos en las escuelas rurales multigrado son muchos porque en 2019 alrededor de 882 mil estudiantes (3 a 14 años) de escuelas rurales no asistían a la escuela. De las escuelas rurales de educación básica, 29% no contaban con agua, 80% no tenía internet y los estudiantes de estas zonas obtenían los peores resultados de aprendizaje. En 2019 se publicó la evaluación integral de la política de educación multigrado por el entonces Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) en colaboración con la Universidad Iberoamericana y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER). Ahí, señalaron que, en las zonas rurales con alto grado de marginación y pobreza, la educación es multigrado: 78% de estas escuelas se encuentran en localidades con alto y muy alto nivel de marginación y 85% se encuentra en los niveles más altos de aislamiento (Castro, Perales y Priego, 2019).

A las complejidades educativas se suman los problemas de la población porque en las zonas rurales el analfabetismo es seis veces mayor y la escolaridad media de la población es 3.9 años menor que en las ciudades. Además, existen los fenómenos como la migración, el trabajo infantil, la inseguridad y la crisis ambiental que afectan a la niñez rural en el ejercicio de sus derechos. Como



principales problemáticas en las escuelas rurales multigrado destacan: 1) No existe un modelo educativo específico para escuelas multigrado y los materiales educativos no son los adecuados. 2) Las funciones directivas y administrativas de los docentes provocan sobrecarga administrativa por lo que limitan su tiempo de clases. 3) La formación de los docentes no es multigrado (Castro, Perales y Priego, 2019).

En las escuelas multigrado lo más importante para el aprendizaje es la relación pedagógica que se establece entre niños y maestros por lo que se necesita estimular la confianza de los estudiantes y elevar su autoestima para que avancen en sus aprendizajes. Debido a las características particulares y retos de la educación rural multigrado existen algunos aspectos para mejorar y transformar: 1) Elaborar un proyecto de educación rural que recupere la experiencia de escuelas que han desarrollado una buena labor educativa en el siglo XXI. 2) Aprender de los maestros de las escuelas multigrado (mestizas e indígenas) que imparten educación de calidad. 3) Elaborar una política pública que les otorgue a las escuelas multigrado el lugar que les corresponde en el sistema educativo. 4) Las escuelas deben tener el cuerpo docente necesario para su buen funcionamiento, así como la infraestructura y materiales para la mejor educación. 5) Promover la formación de maestros especializados en escuelas multigrado (Rosas, 2018).

En México, después de la pandemia del COVID-19 se observó un renovado interés por el conocimiento de la escuela rural y una muestra, en 2022, fue la concurrencia y aportaciones de una serie de Encuentros de Educación en Territorios Rurales, impulsados por la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) en regiones de México. Así, deben existir políticas públicas alrededor de las escuelas rurales multigrado porque existen redes de abandono institucionales debido a que este tipo de escuelas se localizan en lugares de baja densidad poblacional y aislamiento geográfico que se suma a las necesidades marginales educativas, institucionales, políticas y económicas. Por ello, es necesario resaltar el legado de instituciones como la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” que desde hace 135 años comenzó la formación de docentes multigrado en México (Espino y Cano, 2022).



## Oaxaca, analfabetismo y rezago educativo

La distribución de la población en Oaxaca es: 49% urbana y 51% rural, mientras que a nivel nacional la distribución es: 79% urbana y 21% rural. En cuanto a la escolaridad, el promedio en Oaxaca es de 8.1 años (poco más de segundo año de secundaria) y a nivel nacional es de 9.7 años. Asimismo, en Oaxaca 12 de cada 100 personas de 15 años o más no saben leer ni escribir y el porcentaje de población por grupos de edad que es analfabeta es el siguiente. 15 a 29 años: 1.8%, 30 a 44 años: 5.8%, 45 a 59 años: 13.4%, 60 a 74 años: 30.3%, finalmente, 75 años y más: 50.9% (INEGI, 2020).

En México, cuando una persona mayor de 15 años no terminó la educación secundaria se encuentra en rezago educativo. Según el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en 2004, el rezago educativo rondaba en 34,64 millones de personas, dividido en: 1) analfabetas, 2) sin primaria completa y 3) sin secundaria completa. El rezago educativo aumentó en términos absolutos en un 10% entre 1990 y 2000 según el INEA. Además, según la información de 1999 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), México era uno de los países en América Latina con más desigualdades en materia educativa, junto a Honduras y Brasil (Núñez, 2005, pp. 31-36).

El rezago educativo, en general, aumenta en las zonas económicas menos desarrolladas del sur del país como Chiapas y Oaxaca, con altas concentraciones de población indígena o rural, donde hay dispersas muchas poblaciones pequeñas (menos de 2500 habitantes). Las causas del rezago de manera general se dividen en dos grupos: el entorno familiar y el desempeño de las instituciones (Núñez, 2005, pp. 41-47).

En 2019, según el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), en México había un total de 28.6 millones de personas con rezago educativo, lo que equivalía al 30.6% de la población. Las entidades con mayor rezago educativo eran: Chiapas 47.3% y Oaxaca 46%. De los 28.6 millones de personas con rezago educativo había 9.8 millones que no terminaron la educación primaria, lo que muestra el nivel de profundidad de las brechas en la población mexicana (Arellano, 2020).

Durante la pandemia por el COVID-19, en Oaxaca se amplió la crisis educativa porque en nivel básico hubo un decrecimiento de 2.47% en el ciclo escolar 2020-2021 en comparación con el



ciclo escolar 2019-2020. En cuanto al volumen de estudiantes en Oaxaca la educación básica fue la más afectada porque en el ciclo escolar 2020-2021 se registraron 43,611 estudiantes menos en comparación con el ciclo escolar 2018-2019 (Martínez, 2021).

Con el cierre de escuelas, un aspecto muy importante en el fracaso educativo en estados como Oaxaca es que la Secretaría de Educación Pública (SEP) con su proyecto educativo a distancia “Aprende en Casa I, II y III” no tomó en cuenta el contexto regional de Oaxaca porque en un estudio del 2019 se dio a conocer que en los hogares: 31% de la población contaba con computadoras, 39.30% con internet y 62% con TV digital. Además, Oaxaca es el segundo estado con menor cobertura de servicios de telecomunicaciones (Ramírez y Santiago, 2019).

### **Educación rural en Jalisco**

En Jalisco la distribución de la población es 88% urbana y 12% rural (mientras que a nivel nacional es de 79% y 21% respectivamente) y la escolaridad es de 9.9 años. Una de las regiones en Jalisco donde existen más escuelas rurales multigrado es la región 12 conformada por los municipios de Tonaya, Autlán de Navarro, El Grullo, El Limón, Tuxcuacuesco, entre otros (INEGI, 2020).

Como se mencionó, un elemento relevante para el fracaso educativo en regiones con altos porcentajes de la población asistiendo a escuelas rurales multigrado es que, la SEP con su proyecto educativo a distancia “Aprende en Casa I, II y III”, no tomó en cuenta el contexto de las zonas rurales porque alrededor del 30% de la población contaba con computadoras, 40% con internet y 60% con TV digital (Ramírez y Santiago, 2019). Es decir, más de la mitad de la población de las zonas rurales no pudo tener acceso a la educación a distancia creada por la SEP con lo que se amplió la brecha educativa en las zonas rurales ya sea de Oaxaca o de Jalisco.

La problemática de conectividad que vivieron los estudiantes en Oaxaca fue similar a la que sucedió en los municipios de Tonaya, Autlán de Navarro, El Grullo, El Limón, Tuxcuacuesco, entre otros, porque en las escuelas rurales multigrado de las comunidades de la región 12 de Jalisco enfrentaron retroceso educativo durante la pandemia por el COVID-19. En las comunidades rurales aumentó la deserción escolar durante las clases a distancia. Al respecto, el 60% de los padres de la



región 12 no saben leer ni escribir y no contaban con un teléfono celular o conexión a internet, además, muchos ni siquiera tienen electricidad. Algunos maestros del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) viven a tres horas de distancia de las comunidades y también existen los maestros originarios de las comunidades. Sin embargo, debido a que los padres no pueden ayudarlos (no saben leer ni escribir) y la educación a distancia fue imposible para muchas familias el abandono escolar aumentó en la región 12 de Jalisco (Díaz, 2020).

Por ello, a nivel regional en Jalisco la matrícula de alumnos del Conafe ha ido a la baja lo que muestra que hubiera sido una buena idea aplicar un programa de lectoescritura para recuperar los aprendizajes perdidos de los estudiantes de escuelas rurales multigrado de los municipios de la región 12 de Jalisco.

### **Telesecundarias en México y América Latina**

En México, la Telesecundaria es un modelo de enseñanza híbrida (presencial y a distancia por medio de la televisión) y fue creado en 1968 por el abogado y catedrático Álvaro Gálvez y Fuentes con el objetivo de impartir educación a nivel secundaria mediante transmisiones televisivas beneficiando principalmente a estudiantes de zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica. En 2020, la quinta parte de los estudiantes mexicanos cursaban sus estudios en una Telesecundaria (Gobierno de México, 2020).

En cifras recientes, meses antes del inicio de la pandemia del COVID-19, en México existían 18 mil 743 planteles que atendían a 1,400,000 estudiantes de entre 12 y 15 años. La plantilla docente en Telesecundaria era alrededor de 72,500 maestros en este modelo, es decir, 17.8% del total de la plantilla de educación secundaria (Gobierno de México, 2020).

En enero del 2020 (antes del cierre de escuelas por el COVID-19), el modelo pedagógico de la Telesecundaria consistía en un programa de televisión de 15 minutos con la lección y asignatura correspondiente al plan de estudios y, 35 minutos de trabajo en clase orientado por el docente y actividades propuestas tanto en los libros de texto como en la planeación didáctica. La producción





de los programas estaba a cargo de Televisión Educativa (servicio público) y la señal llegaba a todo el país por medio de la Red EDUSAT (Gobierno de México, 2020).

Con el paso del tiempo la metodología de las Telesecundarias en México ha incluido tres elementos fundamentales: el docente, las clases televisadas y las guías de aprendizaje. La señal llega vía satélite por medio de la Red EDUSAT donde se transmiten los programas para cada grado. En 2020, la metodología se llamaba “Modelo Fortalecido de Telesecundaria” y se encontraba en el marco de la Reforma de Secundarias del Plan y Programa de Estudios 2006 (Gobierno de México, 2020).

Parte de los materiales son los programas de televisión para cada grado, CD con recursos didácticos para la clase de español (videos, audiotextos, textos modelo, canciones e imágenes) y la mediateca que contiene un paquete de DVD para cada asignatura. Uno de los grandes problemas de las escuelas Telesecundarias es que debido a la lejanía de las escuelas rurales tardan en llegar los recursos y materiales o pueden llegar incompletos por lo que los maestros deben improvisar las clases con los materiales que tienen (SEP, 2010).

Estos proyectos de Telesecundarias no solamente crecieron en México a finales del siglo XX porque la señal de Edusat llegó a abarcar casi todo el continente americano. La unidad de Telesecundaria, la DGTVE, el ILCE, la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP y la Comisión Mexicana de Cooperación con Centroamérica de la Secretaría de Relaciones Exteriores, realizaron el Acuerdo de Cooperación en Materia de Educación a Distancia ofreciendo los canales transmitidos por la red, libros de texto y capacitación para instrumentar la propuesta educativa de la Telesecundaria en Centroamérica (SEP, 2010, p. 86).

De esta forma, México ofreció de manera gratuita los materiales a los países que lo solicitaron. Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá por medio de sus Ministerios de Educación fueron los países centroamericanos que firmaron el acuerdo. Así nació la Telesecundaria de Costa Rica y Guatemala, el Teleaprendizaje de El Salvador y la Telebásica de Panamá y Honduras (SEP, 2010, p. 86).



## Antecedentes de las Telesecundarias y el modelo pedagógico

En el artículo tercero de la Constitución mexicana, fruto de la Revolución mexicana se establece que la educación debe ser gratuita, obligatoria y laica. Tras el triunfo de la Revolución se establecieron diferentes estrategias porque casi el 80% de la población era analfabeta. En primera instancia existieron los maestros rurales que trabajaban en las zonas alejadas e impartían todas las materias: lectura, escritura, aritmética, historia y geografía. Hasta finales de los años veinte las escuelas rurales fueron las únicas agencias de desarrollo social en el campo y se les asignaba la tarea de impulsar el medio rural. En esa época había alrededor de seis mil escuelas que atendían a casi medio millón de estudiantes (SEP, 2010).

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas la educación rural dejó de limitarse a las aulas para insertarse en la vida de las comunidades, enriqueciéndolas con conocimientos, valores y técnicas. Fue hasta 1968 cuando se creó en México, la Telesecundaria. Se trata de un modelo de enseñanza híbrida (presencial y a distancia por medio de la televisión) creado en 1968 por el abogado y catedrático Álvaro Gálvez y Fuentes con el objetivo de impartir educación a nivel secundaria mediante transmisiones televisivas beneficiando principalmente a estudiantes de zonas rurales, de difícil acceso o con baja concentración demográfica (SEP, 2010, pp. 9-16).

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) se incorporaron nuevos dispositivos tecnológicos con fines educativos y destacó la incorporación de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat) que se utiliza en las Telesecundarias. El antecedente inmediato de la red Edusat es la plataforma analógica en el satélite Morelos II. Para utilizar la Red Edusat es necesario que las escuelas tengan antenas parabólicas y decodificadores en las escuelas, así como la capacitación para su manejo (SEP, 2010, pp. 84-85).

En México, en la última década del siglo XX, se consolidó el modelo pedagógico a partir de la Reforma Educativa de Secundaria (1993) y el Programa Nacional de Educación (1995-2000). En esta reforma se realizó un “plan y programa de estudios” especial para las Telesecundarias. El papel del maestro en Telesecundarias ha evolucionado porque al inicio era solo un coordinador y pasó a ser el



único responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del uso de materiales y recursos informativos (SEP, 2010, pp. 89-90).

En 1995, el 70% de las Telesecundarias se encontraban en comunidades rurales con una población menor a los 2500 habitantes por lo que era necesaria una cercanía entre la escuela y la comunidad. El carácter primordialmente rural del sistema invita al profesor a ser parte del proceso y se relaciona con el maestro rural posterior a la Revolución mexicana (SEP, 2010, p. 90).

Las características del modelo pedagógico de las Telesecundarias en México son cuatro: integral, flexible, incluyente y participativo. Integral porque está conformado con una visión holística para el alumno, adecuada a partir de su situación geográfica, económica-social y las condiciones para su aprendizaje. Flexible porque alumnos y maestros tienen la posibilidad de seleccionar las propuestas pedagógicas incluidas en los materiales de acuerdo con las condiciones socio-culturales de los estudiantes. Incluyente porque promueve la participación de todos sin diferencias, reduciendo las desigualdades y garantizando que todos alcancen resultados equivalentes. Participativo porque recupera las propuestas y opiniones de los actores implicados en el proceso de fortalecimiento (SEP, 2010, pp. 113-114).

### **Fortalecimiento de las Telesecundarias (2010)**

En 2006 se realizó la Reforma Integral de la Educación Secundaria donde se planteó una renovación curricular, pedagógica y organizativa de las secundarias, incluyendo el fortalecimiento de las Telesecundarias. Dentro de las evaluaciones que sirvieron de referente para la revisión pedagógica se encontraban la Evaluación de PISA de la OCDE (2000 y 2003) y la evaluación ENLACE (2003) (SEP, 2010, pp. 98-99).

En estas pruebas (PISA y ENLACE) se destacó el bajo desempeño en general de los estudiantes de secundaria en México, más de 100 puntos por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Particularmente, tuvieron muy bajas calificaciones los estudiantes de Telesecundarias porque en todos los casos se encontraban abajo casi 100 puntos de la media en México, tanto en Matemáticas como en Lectura (SEP, 2010, p. 102).



Las secundarias privadas obtuvieron los mejores resultados, las secundarias generales y técnicas recibieron las posiciones intermedias, mientras que las Telesecundarias obtuvieron los peores resultados (SEP, 2010, p. 103). Por lo tanto, puede observarse como desde antes de la pandemia por el COVID-19, en las pruebas de PISA y ENLACE aplicadas en México, los estudiantes con las peores calificaciones fueron los de Telesecundaria.

En 2000, la Dra. Annete Santos del Real del Centro de Estudios Educativos llevó a cabo una investigación sobre el desempeño educativo medido a través de las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) de la SEP. La Dra. Santos concluyó que las Telesecundarias no lograban lo que se proponen y estaban siendo ineficaces como instituciones. Al respecto, es necesario tomar en cuenta las dificultades de las Telesecundarias porque, en 2005, 98% de las escuelas tenían energía eléctrica por medio de diferentes suministros (electricidad, gas, paneles solares) y la Conafe invirtió 500 millones en la instalación de celdas solares en las escuelas más distantes (SEP, 2010, pp. 102-108).

### **Problemáticas particulares en las Telesecundarias**

Los grupos más pobres y marginados se encuentran en la exclusión del desarrollo tecnológico aplicado a la educación por lo que en las zonas rurales de México no se puede aplicar un proyecto de educación virtual debido a la ausencia de internet. Las Telesecundarias son una opción para llevar educación a las zonas rurales más alejadas y es necesario aprovechar las tecnologías educativas para no solamente impartir clases por medio de contenidos televisados (Calixto y Rebollar, 2008).

En México alrededor del 30% de los niños y jóvenes que cursan la educación básica asisten a escuelas rurales. Dentro de este contexto se tiene que mencionar la marginación tecnológica que no permite alcanzar las metas educativas. Por ello, los maestros tienen que desarrollar formas novedosas y creativas de enseñar para aprovechar la “tecnología” disponible en las zonas rurales y motivar a los alumnos a seguir estudiando (Calixto y Rebollar, 2008).

De manera general, existen problemáticas particulares para los niños de las escuelas rurales:

- 1) Los niños tienen que caminar dos o tres horas para llegar a la escuela.
- 2) Debido a la pobreza los



niños trabajan para ayudar a la familia. 3) Las zonas rurales no tienen electricidad. 4) Las familias tienen muchas carencias. 5) La educación no es considerada importante (SEP, 2010). En las Telesecundarias hay un maestro para todas las materias por cada grado por ello es importante aprovechar las plataformas digitales y toda la información que surgió en la televisión educativa durante la pandemia. Así, se debe fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje.

### **Clases en Telesecundaria en México después de la pandemia**

En Telesecundarias en todos los grados (1°, 2° y 3°) llevan 6 materias: Primer grado: Español, Ciencias (Biología), Historia, Formación Cívica y Ética, Geografía y Matemáticas. Segundo grado: Español, Ciencias (Física), Historia, Formación Cívica y Ética, Inglés y Matemáticas. Tercer grado: Español, Ciencias (Química), Historia, Formación Cívica y Ética, Inglés y Matemáticas (Gobierno de México, 2022).

Una característica que sobresale en los libros de todas las materias de Telesecundarias es que la primera edición fue en 2021 por lo que se trata de libros creados de manera reciente. El programa de estudios de la materia de español corresponde con los contenidos de la materia de español en escuelas urbanas, con algunas pequeñas adecuaciones y actualizaciones de temas. El programa se divide en tres bloques que corresponden con la división en trimestres que se utiliza en las escuelas urbanas y al final de cada bloque existe una evaluación (Gobierno de México, 2022).

El programa de español para tercer grado es el siguiente: Bloque 1: 1) Leer una novela completa. 2) Diseñar y organizar el periódico escolar. 3) Leer y comentar textos argumentativos. 4) Revisar convocatorias y llenar formularios. Evaluación. Bloque 2: 5) Escribir colectivamente obras teatrales breves. 6) Participar en un debate. 7) Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo. 8) Escribir crónicas sobre sucesos locales o regionales. 9) Leer y discutir un artículo de opinión. Evaluación. Bloque 3: 10) Seleccionar uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas. 11) Escribir un texto argumentativo. 12) Investigar una normativa nacional o internacional. 13) Jugar con el lenguaje poético. 14) Elaborar resúmenes de textos argumentativos. Evaluación (Gobierno de México, 2022).



Antes de la pandemia del COVID-19 ya existía una página oficial con información sobre Telesecundarias en México, pero durante la etapa de aislamiento, este proyecto se pulió y ampliaron los contenidos en internet. La página se divide en tres apartados: 1) maestros, 2) materiales educativos y 3) libros de texto. En el apartado para los maestros existen recursos didácticos y consejos para impartir las clases. En el apartado de los materiales educativos hay videos que se utilizan en clases y complementan las actividades de los libros. En el apartado de los libros de texto se encuentran todos los libros de todas las materias para cada grado y algunos materiales complementarios sobre todo para la materia de inglés (Gobierno de México, 2022).

### **Pérdida y pobreza de aprendizajes con el cierre de escuelas en México**

La pandemia del COVID-19 y el cierre de escuelas representó una de las mayores emergencias educativas de los últimos cien años y la evidencia muestra los efectos adversos que el prolongado cierre de escuelas tuvo en el aprendizaje de educación básica (Gallegos de Dios, 2022b). Esta información es crítica para que los sistemas educativos puedan desarrollar estrategias que ayuden a la recuperación de los estudiantes en sus aprendizajes perdidos. El cierre de escuelas se relaciona con la pérdida de aprendizajes y el incremento en pobreza de aprendizajes. Además, México mantuvo las escuelas cerradas por muchas semanas lo que aumentó la brecha en la inequidad educativa y profundizó el abandono escolar, creando una gran dificultad para mantener calidad educativa (Hevia et al., 2021).

Pérdida de aprendizaje puede definirse como la pérdida de algún conocimiento o habilidad debido a periodos extendidos o discontinuidades en la educación de los estudiantes. Mientras que pobreza de aprendizaje se refiere a la inhabilidad para leer y entender un simple texto a la edad de diez años. En la investigación que se llevó a cabo con la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA) hubo participantes de entre 10 y 15 años (Campeche y Yucatán) seleccionados en 2019 y algunos de los resultados fueron que en lectura hubo una pérdida de aprendizaje en todas las preguntas, en todas las edades y en todos los grupos analizados (Hevia et al., 2021).



A causa de la crisis educativa en junio del 2022 la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial junto a los jefes de estado de Chile y Argentina (entre otros) explicaron que la crisis educativa no tiene comparación y si no se recuperan las pérdidas de aprendizaje, toda una generación de niños y adolescentes serán menos productivos en el futuro, por lo que tendrán menos oportunidades de bienestar y progreso (UNICEF, 2022). Al respecto, el Banco Mundial estimó que los estudiantes podrían ver disminuidos sus ingresos a lo largo de su vida en hasta un 12% (World Bank, 2021).

A pesar de la magnitud de la crisis educativa en la región de América Latina y el Caribe, las autoridades mexicanas no participaron en la reunión en junio del 2022 (UNICEF, 2022) y tampoco se pronunciaron sobre las acciones a realizar para combatir la pérdida de aprendizajes. Semanas después, la SEP reconoció la pérdida de aprendizajes en México en el documento “Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de educación básica” (SEP, 2022). Sin embargo, la información es ambigua porque la SEP reconoció de manera indirecta la pérdida de aprendizajes, pero no indicó cuál sería el programa de recuperación de aprendizajes que se llevaría a cabo en México.

## Conclusiones

Por lo tanto, con la pandemia del COVID-19 se generó una gran crisis educativa mundial y México fue uno de los países más afectados. La educación urbana sufrió la pérdida y pobreza de aprendizajes a causa del cierre de escuelas durante la pandemia y la educación rural padeció aún más a causa de la pobreza, trabajo infantil y menor cobertura de telecomunicaciones.

Como pudo observarse, la crisis educativa aumentó la brecha educativa en estados como Oaxaca o Chiapas y esta problemática también se puede observar en las zonas rurales de Jalisco, como los municipios de la región 12. Oaxaca es históricamente uno de los estados mexicanos con más problemas educativos porque más de la mitad de las escuelas son rurales multigrado y existe un gran rezago educativo. Así, en las zonas rurales de México se debió haber aplicado un programa para recuperar y generar aprendizajes tras la pandemia del COVID-19 en escuelas rurales multigrado y Telesecundarias.



En agosto del 2022 la Secretaría de Educación Pública (SEP) no presentó un proyecto real para combatir la pérdida de aprendizajes, el abandono escolar y el rezago porque proponía que cada escuela debe solucionarlo: identificar a los estudiantes con problemas, definir el plan de acción para pérdida de aprendizajes o en riesgo de abandono escolar y crear el servicio de tutoría para los estudiantes.

Dentro del panorama mundial de crisis educativa y las severas consecuencias por el cierre prolongado de escuelas en México (uno de los países a nivel mundial que más tiempo mantuvo cerradas las escuelas de educación básica) era necesario aplicar un plan presencial para recuperar y generar aprendizajes tras la pandemia del COVID-19 en escuelas rurales multigrado y Telesecundarias. De esta forma, se podría disminuir la brecha educativa, el rezago educativo y abandono escolar.

La población más pobre y marginada de México se encuentra en la exclusión de la tecnología educativa y en las zonas rurales no es posible aplicar un proyecto de educación virtual debido a la ausencia de internet. Por ello, las Telesecundarias son una buena opción para llevar educación a las zonas rurales. Sin embargo, después de la pandemia por el COVID-19 es necesario buscar la forma de aprovechar las tecnologías educativas para no solamente impartir clases por medio de contenidos televisados. Además, se deben crear proyectos para la recuperación y generación de aprendizajes fomentando la lectoescritura con lo que se fortalecería los modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Arellano, S. (2020). El rezago educativo en el contexto de la COVID-19. *México social. La cuestión social en México*. <https://www.mexicosocial.org/el-rezago-educativo-en-el-contexto-de-la-covid19/>
- Banco Mundial. (2020). La COVID-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/press->





[release/2020/06/08/COVID-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii](https://doi.org/10.32870/sincronia.2023.83.1.1)

Calixto, R. y Rebollar Albarrán, A. M. (2008). La Telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2187>

Castro, M. E., Perales Franco, C. y Priego Vázquez, L. B. (2019). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/las-escuelas-multigrado-un-reto-para-la-igualdad-sustantiva/>

Díaz, A. (2020). Escuelas rurales enfrentan retroceso y deserción por contingencia sanitaria. *UdGTV*. <https://udgtv.com/noticias/escuelas-rurales-enfrentan-retroceso-desercion-contingencia/>

Espino, H. M., Cano Ruiz, A. (2022). Educación rural multigrado en México, entre redes de abandono y cuidado. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/educacion-rural-multigrado-en-mexico-entre-redes-de-abandono-y-cuidado/>

Gallegos de Dios, O. A. (2022a). Ausentismo, deserción escolar y rezago educativo en secundarias públicas en México durante la pandemia del COVID-19. *Sincronía* (Universidad de Guadalajara). DOI: 10.32870/sincronia.axxvi.n81.33a22

Gallegos de Dios, O. A. (2022b). ¿La educación básica híbrida llegó tarde a México (ciclo escolar 2021-2022)? *Sincronía* (Universidad de Guadalajara) DOI: 10.32870/sincronia.axxvi.n82.40b22

Gobierno de México. (2022). Telesecundaria (página oficial). <https://Telesecundaria.sep.gob.mx/index.php>

Gobierno de México. (2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-Telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>

Hevia, F. J., Vergara Lope, S., Velásquez-Durán, A. y Calderón, D. (2021). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>



- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2017). Políticas para mejorar las escuelas multigrado. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento7-escuelas-multigrado.pdf>
- INEGI. (2020). Censo de población y vivienda. *Cuéntame*, INEGI. <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/default.aspx?tema=me&e=20>
- INEGI. (2021). INEGI presenta los resultados de la encuesta nacional para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED\\_2021\\_03.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf)
- Martínez, C. (2021). Educación en Oaxaca: recuento de daños. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/educacion-en-oaxaca-recuento-de-danos/>
- Núñez, M. (2005). El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación. Pátzcuaro, México: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). Desarrollo humano y COVID-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-COVID-19-en-mexico-.html>
- Ramírez, L. J., Santiago, A. (2019). Conectividad e internet en Oaxaca. LXIV Legislatura H. Congreso del Estado de Oaxaca/ Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. [https://docs64.congresoaxaca.gob.mx/centros-estudios/CESOP/investigacion/conectividad\\_e\\_internet.pdf](https://docs64.congresoaxaca.gob.mx/centros-estudios/CESOP/investigacion/conectividad_e_internet.pdf)
- Rosas, L. O. (2018). Los retos del aprendizaje en las escuelas rurales. *Revista RED (INEE)*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/los-retos-del-aprendizaje-en-las-escuelas-rurales/>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). La Telesecundaria en México: un breve recorrido por sus datos y relatos.



<http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/Telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Oferta educativa para educación básica. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de educación básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/05/Herramientas-educativas-para-el-inicio-permanencia-y-egreso-del-ciclo-escolar-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes-de-la-educacion-basica.pdf>

UNESCO. (2020). Coalición mundial para la educación COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>

UNICEF. (2021). COVID-19 and School Closures. One year of education disruption. <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-COVID-19-and-school-closures/>

UNICEF. (2022). Jefes de Estado de América Latina y el Caribe y organismos internacionales llaman a un compromiso para la recuperación del aprendizaje en la región. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/jefes-de-estado-de-america-latina-y-el-caribe-y-organismos-internacionales-llaman-a-un-compromiso-para-la-recuperacion-del-aprendizaje-en-la-region>

World Bank. (2021). The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-state-of-the-global-education-crisis-a-path-to-recovery>