

Justicia curricular y desigualdades educativas en escenarios emergentes de aprendizaje

Curricular Justice and Educational Inequalities
in Emerging Learning Environments

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2024
Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2024
Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.jcde

ARMANDO JOSUÉ MARÍN-CHE ✉
armando.marin.che@yuc.nuevaescuela.mx
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7101-1175>

JESÚS ENRIQUE PINTO-SOSA
psosa@correo.uady.mx
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN, MÉXICO
 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7962-2966>

Para citar este artículo | To cite this article

Marín-Che, A. J. y Pinto-Sosa, J. E. (2024). Justicia curricular y desigualdades educativas en escenarios emergentes de aprendizaje. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23. doi: 10.11144/Javeriana.m17.jcde



Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar, desde la perspectiva de la justicia curricular, las prácticas educativas y discursivas, así como las dificultades enfrentadas durante la enseñanza remota, por cuatro estudiantes y cuatro docentes de telesecundaria de una comunidad marginada al sur de Yucatán, México. El estudio se realizó con un enfoque cualitativo bajo el diseño de estudio de caso, que incluyó entrevistas a profundidad, observaciones y análisis de contenido de los materiales y de las sugerencias didácticas propuestas por las autoridades. Los resultados demuestran el compromiso de los docentes para contactar al estudiantado por diversas vías, así como de cuidar la salud mental y física de estos para continuar el proceso educativo. No obstante, se evidencia que las iniciativas oficiales tendieron a centrarse exclusivamente en la digitalización de la información sin una adecuación pertinente a la situación emergente, vulnerando los principios fundamentales de la justicia educativa como la asequibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad, y evidenciando que existe una brecha entre la política y la realidad social. Se concluye la prevalencia de un proyecto curricular hegemónico que brinda los mecanismos de producción de conocimiento que sostienen la colonialidad y amplía las desigualdades educativas y sociales existentes.

Palabras clave

Justicia social; desigualdad social; planes de estudio; derecho a la educación; igualdad de oportunidades

Abstract

The objective of this article is to analyze, from the perspective of curricular justice, the educational and discursive practices, as well as the challenges encountered during remote teaching, by four students and four teachers from a telesecundaria (a type of secondary education in Mexico) in a marginalized community in southern Yucatán, Mexico. The study was conducted using a qualitative approach based on a case study design, which included in-depth interviews, observations, and content analysis of instructional materials and guidelines proposed by educational authorities.

The results demonstrate the commitment of educators to engage with students through various means, as well as to safeguard their mental and physical well-being in order to sustain the educational process. However, it is evident that official initiatives tended to focus exclusively on the digitalization of information without appropriate adaptation to the emergent situation, thereby undermining fundamental principles of educational justice such as affordability, accessibility, adaptability, and acceptability. This situation highlights a significant gap between policy and social reality.

The study concludes that a hegemonic curricular project prevails, perpetuating knowledge production mechanisms that sustain coloniality and exacerbate existing educational and social inequalities.

Keywords

Social justice; social inequality; curriculum; right to education; equal opportunity

Descripción del artículo / Article description

Este artículo forma parte de una investigación de tesis doctoral titulada *Prácticas educativas y discursivas de una comunidad escolar en tiempos de pandemia y escuelas cerradas: el caso de una telesecundaria al sur de Yucatán*. La investigación, realizada por Armando Josué Marín-Che y dirigida por Jesús Enrique Pinto-Sosa, fue desarrollada para obtener el grado de doctor en ciencias sociales, en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Introducción

Desde comienzos de 2020, la vida en el mundo sufrió uno de los mayores cambios de las últimas décadas. La transición abrupta hacia una educación remota o a distancia, a consecuencia de la pandemia por COVID-19, tuvo repercusiones en los procesos formativos de todos los niveles y generó la necesidad de crear alternativas o espacios de aprendizaje improvisados en los hogares, lo que a su vez sacó a la luz las limitaciones tecnológicas y socioeconómicas de las escuelas, principalmente en comunidades marginadas y rurales.

Si bien estos nuevos escenarios de aprendizaje y continuidad escolar brindaron la oportunidad de disponer de un aula dentro de casa, no todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de contar con estos espacios. Ruiz-Ramírez *et al.* (2023) destacan algunos impactos durante este periodo, como son los económicos, que se atribuyen a la falta de ingresos para contar con dispositivos tecnológicos que puedan ayudar en este proceso; los familiares, que tiene que ver con la falta de acompañamiento por parte de padres y madres; y los académicos, dado que no se contaba con las habilidades mínimas en el uso de TIC. Los autores concluyen que esta situación puso de manifiesto problemas de brecha digital, inequidad social y rezago educativo en estudiantes rurales. Por su parte, Rogers y Sabarwalha (2020) han señalado que, en ocasiones, los altos niveles de inequidad en el ámbito del aprendizaje, que ya eran característicos de muchos sistemas y clases sociales desde décadas atrás, así como el cierre de las escuelas, incrementaron las problemáticas históricas y las brechas existentes, por lo cual afirman que “las familias con mayor educación y con acceso a mayores recursos, lidian mejor con los desafíos de la crisis y apoyan la educación de sus hijos en el hogar” (p. 14).

En este sentido, la emergencia educativa representó un espacio y un momento de crisis en la educación en México, ya que pudo potenciar la calidad educativa y el aprovechamiento escolar si se conducía adecuadamente

o, en caso contrario, podría ser una situación que, no solo evidenciaría con mayor detalle las necesidades presentes en diversos ámbitos, sino que contribuiría a la reproducción y ampliación de las desigualdades educativas, así como de las diferencias socioeconómicas y digitales existentes.

En México, las primeras estrategias oficiales para dar continuidad a la enseñanza y el aprendizaje se orientaron para llevarse a cabo a través de la televisión, la radio o vía online. A partir de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública determinó el cierre total de escuelas y, para no interrumpir la educación básica, se implementó el programa *Aprende en casa* por TV o en línea, en televisión abierta y por radiodifusión, así como la plataforma virtual @prende 2.0, iniciativa que consistió en brindar clases y explicaciones de los contenidos escolares a través de videos y contenido virtual.

Estas acciones, al igual que en otros países latinoamericanos, tuvieron diversos inconvenientes tecnológicos, económicos, sociales y culturales que impidieron o hicieron injusto el proceso de aprendizaje, a pesar de las disposiciones de continuidad propuestas. Esto significó que, aun contando con buenos programas de educación a distancia o en línea, la diversidad de estudiantes, de estilos de aprendizaje, de economías familiares, de tipos de comunidades y de poblaciones hizo complejo aplicar un solo modelo educativo durante la suspensión de las clases presenciales. Adicionalmente, fue complejo observar en qué medida estos espacios improvisados fueron eficientes e hicieron frente a las actividades propuestas de manera oficial.

En relación con esto, resulta importante reflexionar qué tan equitativo y justo resultó para una comunidad rural escolar esta serie de cambios y alternativas educativas, principalmente para estudiantes con carencias de servicios y recursos.

De este contexto emergieron algunas cuestiones críticas, consideradas como esenciales de estudio, debido a la situación que cruzaba el país durante la pandemia, algunas de las cuales giraban en torno a: ¿qué sucedía en determinadas localidades donde el internet y la señal de TV era escasa?, ¿de qué manera la comunidad podría continuar con las clases y actividades académicas si no se contaba con los recursos (ej. celulares, computadora, TV)?, ¿las estrategias y medios para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje consideraron las diferencias culturales, económicas y geográficas de todas las poblaciones?, ¿de qué manera los nuevos escenarios emergentes de aprendizaje contribuyeron a ampliar o restringir las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes?, ¿qué nuevas desigualdades educativas surgieron o se acentuaron como resultado de la transición de la educación presencial a los nuevos espacios emergentes de aprendizaje?

Este artículo analizó los procesos y prácticas educativas, así como las dificultades enfrentadas en una comunidad rural durante la enseñanza remota,

con la finalidad de explorar cómo dichas prácticas pudieron equilibrar o reproducir las brechas y desigualdades socioeducativas existentes, y su incidencia en el aprendizaje y la exclusión escolar de estudiantes de educación básica en la modalidad de telesecundaria en un contexto desfavorable, desde una mirada de justicia educativa y curricular.

Referentes conceptuales

Justicia curricular

Tomasevski (2004) señala la importancia de crear escuelas más justas, inclusivas y relevantes, centradas en las necesidades y experiencias de los estudiantes. Para ello sugiere, a través del concepto de justicia educativa, un conjunto de principios que, de contar con ellos, le permitirían a la escuela o el sistema educativo encaminarse a proporcionar una escuela más justa, equitativa e inclusiva. Los cuatro principios propuestos por la autora son la *asequibilidad*, la *accesibilidad*, la *adaptabilidad* y la *aceptabilidad*.

La asequibilidad se refiere a poder conseguir o tener al alcance los recursos necesarios de escuelas, profesores, infraestructura, equipamiento, entre otros, mientras que la accesibilidad se basa en el acceso a la educación, la gratuidad, la seguridad de asistir y estar en la escuela, y de contar con los materiales y recursos necesarios. La adaptabilidad involucra los ajustes pertinentes a los planes de estudio, con base en el entorno, realidad y características de los educandos. Por último, la aceptabilidad tiene que ver con el desarrollo de un contenido valioso y una enseñanza pertinente con base en las necesidades y características de la localidad.

Relacionado con lo anterior, se asume la idea de justicia curricular de Connell (2012):

[...] la cual destacaba la generación de culturas contrahegemónicas a favor de los menos favorecidos, con frecuencia marginados o excluidos de los sistemas educativos y, por ende, de los sistemas sociales y de participación democrática. Para Connell, la justicia curricular se materializa cuando los temas y contenidos se abordan desde la posición de los menos favorecidos. (De la Cruz, 2016, p. 6)

Dicha conceptualización configura un enfoque centrado en la persona, con base en su contexto social, realidad, cultura, género, raza o etnia, en el apego irrenunciable de sus derechos humanos y de educación, y en las garantías individuales del educando. En este sentido, el autor hace un llamado a pensar en el diseño, desarrollo y evaluación de los planes y programas de estudio desde la mirada y necesidad de los menos favorecidos, lo que implica centrarse en los aprendizajes esperados, contenidos y experiencias de aprendizaje desde su posición en desventaja.

En este sentido, Conell (2012) propone tres principios de justicia curricular: (a) la implementación a partir de los intereses de los menos favorecidos; (b) la participación y escolarización hacia un currículo alternativo, diverso y multicultural; y (c) la incorporación de estrategias y mecanismos que permitan producir más igualdad. Como reconoce el autor, los currículos y las prácticas pedagógicas a menudo no reconocen ni valoran las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes de comunidades marginadas. Por otro lado, señala que la distribución desigual de recursos educativos, tanto materiales como simbólicos, limita las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en estas comunidades. Asimismo, afirma que, muchas veces, la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento se encuentra limitada por las condiciones materiales y sociales en las que se encuentran.

Desigualdad educativa

La educación remota exacerbó la desigualdad educativa, al hacer que el acceso dependiera en gran medida de la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y una conexión a internet estable. Carro y Sánchez (2022) afirman que durante este periodo existió un empleo limitado de las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje por parte del personal docente y directivos, concluyendo que el uso de tecnología no fue suficiente para llevar los aprendizajes al estudiantado.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de lograr una equidad educativa en las diferentes instituciones, de la atención a la diversidad del alumnado, orientada hacia una escuela inclusiva, en la que todos y todas tengan las mismas condiciones para el acceso a la educación, tanto como a los recursos didácticos, infraestructura y calidad educativa ofrecida en las escuelas.

Metodología

Diseño

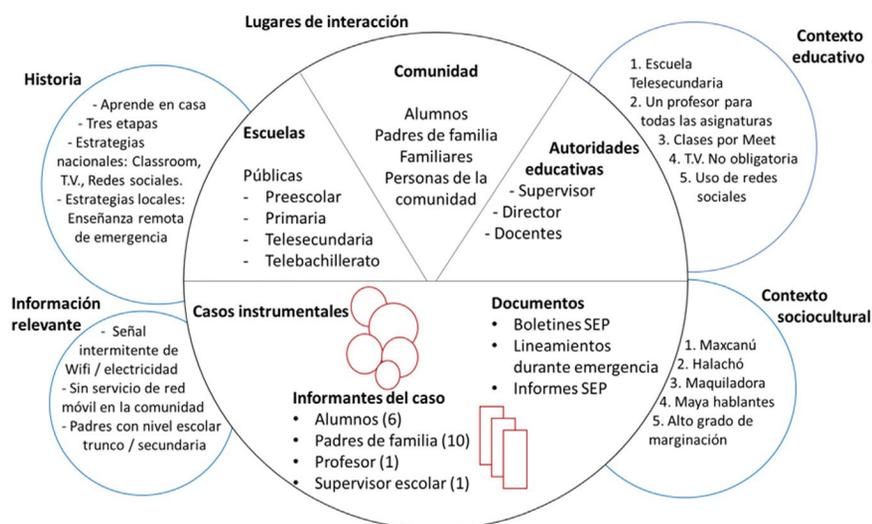
La investigación se llevó a cabo desde una postura naturalista e interpretativa, bajo la propuesta de un estudio de casos cualitativo, de carácter instrumental y desde una orientación fenomenológica (Stake, 1995). El interés se centró en comprender los significados, así como las vivencias que enfrentaron las personas, sobre todo durante la transición de una educación presencial a la educación remota durante la pandemia de COVID-19.

En la figura 1 se muestran los contextos culturales y educativos, los lugares de interacción, así como la información relevante del caso, en el marco de una escuela telesecundaria. Estos elementos aportaron, en su integración, los conocimientos mínimos para la comprensión del fenómeno y la identificación de cuestiones críticas en el estudio.

Escenario

El escenario en el que se realizó la investigación fue una comunidad al sur de Yucatán, la cual cuenta con una población de 1735 residentes, cuya principal actividad económica proviene de la albañilería, el servicio doméstico y la maquiladora de ropa. Al momento del estudio, el contexto evidenciaba que 12 % de los hogares no contaba con TV, y que 61 % solo tenía acceso a TV pública. La comunidad cuenta con una nula cobertura de red a teléfonos celulares y, en ocasiones, deficiente e intermitente señal de TV y wifi. La localidad se encuentra entre las principales con mayor rezago social del municipio y, según el INEGI (2020), con un alto grado de marginación y rezago educativo.

Figura 1
Contexto de la interacción del caso



Fuente: elaboración propia.

La escuela telesecundaria cuenta con cuatro grupos: uno de primer grado, uno de segundo y dos de tercer grado. Es una escuela del sector público, de educación básica, nivel secundaria y turno matutino. Cuenta con 80 alumnos, 26 en primer grado, 31 en segundo y 23 en tercero, de los cuales 45 son mujeres y 35 hombres. Asimismo, tiene un total de 6 elementos en la plantilla del personal, entre docentes e intendentes.

Participantes

Para la selección de los participantes fue importante un primer momento que consistió en el acercamiento al contexto y las personas de la comunidad, así como en entrevistas exploratorias con el docente-director. Se

invitó a padres de familia e hijos a hacer parte en la investigación, y quienes manifestaron su voluntad e interés fueron los que conformaron el estudio, debido a las circunstancias y el aislamiento social por el que atravesaba el país.

Al final, fueron 5 estudiantes (3 mujeres y 2 hombres entre 14 y 16 años), y sus respectivas madres, así como los 4 docentes que atienden al alumnado. A cada estudiante y docente se le asignó un nombre como seudónimo para fines de identificación, codificación, análisis y presentación de resultados. Los estudiantes: Andy, Alex, Chucho, Nubia y Lupita, provenían de los distintos grados escolares. Los docentes participantes se identificaron como: Prof. Sergio (director-docente), Prof. Raúl, Prof. Joel y Prof. Armín.

Instrumentos y técnicas de recolección

La información fue recuperada bajo tres técnicas:

- a) Observación no sistemática, la cual se realizó en visitas a domicilio particular, registradas a través de grabaciones de audio y/o vídeo de sesiones vía remota, junto con diarios de campo que registraban las observaciones más relevantes de la comunidad, la escuela, las familias, los docentes y los alumnos.
- b) Entrevista cualitativa, diseñada a partir de los elementos teórico-metodológicos del análisis crítico del discurso según Van Dijk (1999), a fin de presentar un modelo de configuración y construcción del relato biográfico como trayectoria sociocultural de las personas, mediante la recuperación de los discursos y las múltiples visiones de la problemática tanto de los estudiantes como de sus madres de familia y los docentes.
- c) Análisis documental de múltiples fuentes, como fueron las iniciativas académicas propuestas por las autoridades educativas, los programas de estudio, los planes de clase, los cuadernos de los estudiantes e informes de la comunidad y la escuela.

Adicionalmente, se utilizó una bitácora de servicios de conectividad y energía eléctrica, con la finalidad de registrar los diversos fallos e interrupciones de la señal de TV y de internet que interfirieran con el desarrollo de las actividades escolares.

Para las diferentes técnicas utilizadas se diseñaron los instrumentos necesarios (registros anecdóticos, diarios de campo, guion de entrevista y matrices de análisis de contenido), los cuales fueron revisados y modificados con base en un juicio de expertos.

Análisis de la información

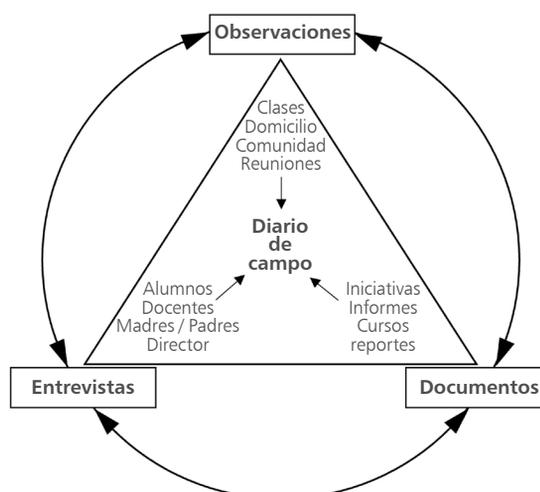
Para el estudio inicial de las observaciones durante las entrevistas, se utilizó el marco conceptual propuesto por Hymes en 1962 (citado en Goddard & Wierzbicka, 2000) denominado SPEAKING, cuyas letras conforman un acrónimo usado como un apoyo mnemotécnico de guía. Este tipo de enfoque consiste en reconocer determinadas acciones que no involucran meramente hablar, pero que implican transmitir ciertas emociones e información relevante de la cultura del participante.

Las unidades de análisis fueron los discursos emitidos por todos participantes, alumnos, padres de familia y docentes, quienes aportaron información que condujo a dar respuesta al objetivo de la investigación. Asimismo, se tomaron en cuenta los rasgos del contexto (Van Dijk, 2001) que igualmente influyen en el discurso y el aprendizaje.

Triangulación

Una vez obtenida la información, se procedió a realizar su triangulación por medio de diversas fuentes. Stake (1995) señala que mediante la triangulación por fuentes de indagación se asegura si el problema o el caso persiste en otros momentos, situaciones, ambientes, o si continúa cuando los individuos se relacionan de otras formas. Este procedimiento es reconocido por Stake (2010) para los estudios de casos, dado que la triangulación de la información brinda mayor confianza y veracidad al momento de interpretar los datos, aunque, en ocasiones, al realizar reportes o conclusiones desde un solo punto de vista suele ser simple y defectuoso. La figura 2 ejemplifica las formas en que se realizó este proceso de triangulación.

Figura 2
Triangulación de la información



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Aprender en casa: lo mismo, pero en TV en línea

Se puede señalar que las estrategias oficiales propuestas se mantuvieron en la idea de querer mantener la continuidad escolar utilizando los mismos contenidos que estaban estipulados en los planes de estudio antes de la pandemia, pero de forma digital, es decir, en un formato PDF, como en el caso de los libros de texto o cuadernillos, o a través de videos explicativos o informativos en diversos sitios web con la finalidad de que estos pudieran llegar a los alumnos de alguna forma remota, fuese a través de plataformas educativas virtuales, redes sociales virtuales, correos electrónicos o mensajería instantánea como WhatsApp, por citar algunas opciones.

Si bien las autoridades educativas a nivel nacional propusieron un modelo educativo que pudiera llevarse a cabo durante el confinamiento y el cierre de clases presenciales, los docentes de la telesecundaria de estudio no compartían la idea de viabilidad de las estrategias propuestas por la Secretaría de Educación; por el contrario, se encontraban en una situación de incertidumbre dada las características del entorno socioeconómico, cultural y académico de la comunidad. El profesor Armín lo expresó así:

Es que los programas de televisión que se elaboran y se transmiten están de acuerdo al plan y programas de estudio, igualitos. Únicamente que se están transmitiendo a distancia; la dificultad es que todo lo que se dice es muy rápido y entonces a veces no logra, ni el alumno ni el maestro, terminar de captar todo. Los temas son muy amplios, por eso se dificulta un poco. (Entrevista con Armín, docente de tercer grado)

En este sentido, los aprendizajes esperados y los contenidos de educación básica, en particular, en telesecundaria, no sufrieron modificación alguna al migrar de una educación presencial a una educación remota o a distancia a partir de los contextos específicos de una comunidad rural.

Adicionalmente, si bien se hizo una labor sin precedentes al implementar estrategias didácticas a través de plataformas virtuales, TV, radio e internet, muchas de las actividades planteadas fueron las mismas que se encuentran en los libros de texto o, en caso contrario, se delegaron a otros sitios web o videos explicativos de los mismos temas. En consecuencia, no se encontró alguna modificación o estrategia que considerase el cambio repentino que estaba experimentando la sociedad y el mundo, es decir, que los materiales y contenidos fueran adaptados a una nueva modalidad educativa emergente.

Necesidad de implementar estrategias remotas emergentes diferentes

En este sentido, los docentes implementaron una serie de prácticas y estrategias fuera de las propuestas oficiales con la finalidad de facilitar la inclusión y la continuidad educativa de los inscritos en la telesecundaria, buscando evitar el rezago y la deserción escolar.

La tabla 1 resume las características, particularidades y dificultades de cada una de las estrategias llevadas a cabo.

Tabla 1
Características y dificultades de implementación de las estrategias remotas aplicadas por los docentes

Estrategia / acciones	Características	Dificultades de implementación
Recomendaciones oficiales: Aprende en casa por TV o en línea	Se tenía una planeación establecida. Contenidos de acuerdo con los programas de educación básica. Existían cuadernillos diseñados para esta modalidad.	La localidad no cuenta con cobertura de internet ni con una señal televisiva estable y disponible para todos los habitantes.
Videos educativos	Videos explicativos muy buenos y claros.	Diseñados para otra modalidad escolar, como secundarias técnicas o generales.
Videos educativos y libros de texto de telesecundaria	Videos cortos y de fácil acceso y envío a través de otros medios digitales. Libros de texto complementarios.	No todos los alumnos tienen acceso a internet. No todos envían las tareas.
Videollamadas / mensajería de texto	La mayoría tiene esta aplicación, si cuenta con teléfono celular. Envía y recibe archivos, fotos, tareas, ligas de acceso, audios o videos en tiempo real. Desarrolla en los alumnos alfabetización digital al utilizar archivos de Word para realizar sus tareas.	No todos los alumnos cuentan con los dispositivos y conectividad. Es cansado checar las tareas de forma individual, calificarlas, retroalimentarlas y enviarlas de nuevo.
Visita domiciliaria	Atiende a los estudiantes que no tienen los medios o recursos para conectarse de forma virtual. Se conocen con mayor profundidad las necesidades económicas y afectivas de los estudiantes. Atiende necesidades académicas y emocionales de sus estudiantes.	Riesgo de contagio. Mayor tiempo invertido en las visitas. Requiere mayor inversión de tiempo para visitar de forma individual.
Cuadernillos / Portafolio de evidencias	Se entrega de forma física a los alumnos o padres/madres de familia.	Riesgo de contagio. Genera costos adicionales que el docente absorbe. El tiempo para entregarlos y diseñarlos es mayor.
Asesorías presenciales en las instalaciones de la escuela	Resuelve dudas de los temas y tareas, principalmente de asignaturas prácticas como matemáticas y química.	Riesgo de contagio. Se realizan asesorías esporádicas solamente cuando se abren las instalaciones escolares por alguna junta o reunión de padres/madres de familia.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, la vida personal de los maestros también tomó un giro inesperado debido a todos los cambios ocasionados por las medidas de salud, el confinamiento y la migración educativa hacia un aprendizaje remoto. El tiempo dedicado a planear las actividades, enviarlas, recibirlas y evaluarlas consumió gran parte de la cotidianidad personal y familiar, ya que los alumnos enviaban mensajes y tareas en el momento y hora en que a ellos se les facilitaba.

Realidades educativas y sociales contrastantes

Durante la aplicación de las múltiples estrategias por parte de los docentes, se observaron y categorizaron realidades educativas y sociales contrastantes que intervinieron en el aprendizaje o la continuidad académica. A continuación se describe brevemente cada una, incluyendo a manera de ejemplo un fragmento del discurso de alguno de los actores que participaron en el estudio.

Falta de acceso digital y conectividad

Durante este periodo de confinamiento y cierre de escuelas, internet fue uno de los principales medios de acceso a las clases y a la comunicación. No obstante, la comunidad contaba con una mala y poco confiable red de conectividad y de señal televisiva. El profesor Sergio señalaba, desde un principio, que era constante el fallo de la señal digital en el poblado: “El internet de aquí no es bueno, a cada rato se está yendo, puede ser que lo comparten o puede ser que lo están utilizando varios” (entrevista con Sergio, docente de primer grado).

Por otro lado, una problemática común en la comunidad fue la falta de acceso a dispositivos móviles o conectividad. En voz de uno de los docentes:

Empecé a detectar quiénes tienen internet y me di cuenta que de los 24 alumnos que tengo solamente 6 personas cuentan con internet, 2 personas no cuentan con celular; pero el problema que también se presentó es que los celulares los papás se los llevan y los alumnos no se enteran de la información, y hay un momento en el cual ya no sé con quién estoy hablando, si con el papá o con el alumno. Muchos de los papás trabajan en las maquiladoras o son albañiles y viajan, y regresan hasta la semana; mientras tanto los alumnos no se enteran de las tareas y no lo pueden hacer. (Entrevista con Joel, docente de segundo grado)

Ausencia de competencias digitales

Se observó una limitada experiencia en el manejo y uso de tecnologías por parte de los alumnos, pero también de los docentes. El profesor Raúl lo señaló de la siguiente manera:

Los alumnos tenían que aprender a conectarse, a manejar las plataformas y las aplicaciones. Desde luego que para ellos es más sencillo usar las tecnologías, pero las aplicaciones no eran tan sencillas como usar WhatsApp. Esa primera plataforma, la de Google, era muy complicada de manejar, además de que se pedía un correo institucional y después de todo eso, no se podía acceder; fue muy complicado porque los alumnos no estaban al nivel tecnológico que se necesitaba para usar esas plataformas. (Entrevista con Raúl, docente de segundo grado)

El profesor Sergio refirió por su parte momentos en los que no podía, por sí mismo, encontrar las herramientas digitales apropiadas para dar continuidad, de forma remota, a sus clases. El docente señaló que solicitó ayuda de familiares con más experiencia o conocimiento en este ámbito para poder aprender.

Esteriotipos y roles de género

Se hallaron ideas o creencias arraigadas en la comunidad o en el contexto social relativas a los roles que se espera tengan los hombres y las mujeres. Estos escenarios no fueron advertidos exclusivamente en algún agente escolar específico; por el contrario, se observaron tanto en padres y madres de familia como en estudiantes, e incluso en la comunidad en general.

Durante una entrevista, la madre de Andy (primer grado) señaló que, en su juventud, las mujeres estaban más orientadas a las labores del hogar y los varones a trabajar, situación que ha permanecido a lo largo del tiempo, aunque en menor grado: “Antes a las mujeres no nos mandaban a estudiar; hasta ahorita sigue habiendo un poco de eso, no como antes, pero sí hay”.

El profesor Sergio también hizo referencia hacia estos roles de género presentes en la comunidad, señalando que no eran exclusivos de algún género en particular:

Se da en ambos lados, las niñas tienen que apoyar en la casa y a veces los varones tienen que apoyar al papá. Se ha reducido, pero aún sigue habiendo esto. Casualmente, en una ocasión le envié mensaje a una niña y me dice, a través del mensaje: “Profe, es que no entré a clase”, “Y, ¿por qué?”, “Porque estoy ayudando a mi mamá en la limpieza, para que mi mamá se vaya a trabajar”. No le puedo decir nada porque tal vez se moleste o se ofenda su mamá, o su hermana. Pero ahí es cuando debe entrar la responsabilidad, porque no es momento de que esté cuidando a su sobrino, porque no es su responsabilidad. (Entrevista con Sergio, docente de primer grado)

Con base en lo anterior, existen ciertos estereotipos, roles y mandatos de género que sí han sido percibidos y considerados por los docentes bajo la enseñanza remota de emergencia en la telesecundaria.

Formación académica y experiencia desigual de los padres de familia

Surgieron igualmente algunas cuestiones críticas relativas al papel de la formación académica de los padres y su acompañamiento escolar en las tareas escolares. Los señalamientos indicaron que las familias en las que los padres contaban con un mayor nivel educativo asistían más en el apoyo de las tareas escolares a sus hijas e hijos. Por el contrario, cuando el nivel escolar de los familiares fue bajo o nulo, las y los estudiantes recurrieron a otras fuentes, como amigos o familiares lejanos, para recibir apoyo. En casos cuando no contaban con ningún apoyo, recurrieron a una de dos prácticas: realizaron las tareas en forma aleatoria o, en otro caso, optaron por no cumplir con las actividades escolares.

Esta situación se percibe en voz de una madre de familia: “Yo solo llegué a la primaria, así que yo no sé lo que ven en telesecundaria” (entrevista con la madre de Lupita, de tercer grado). El profesor Joel también comentó su experiencia en este sentido:

Lo que hicimos fue sobre el *Aprende en casa*, *Aprende en casa I* y *Aprende en casa II*. Ahí les dije que pueden reforzar todas las asignaturas que fueran; claro que para los padres de familia fue una gran preocupación esto, porque muchos no cuentan con el grado de escolaridad para que puedan ayudar a sus hijos. Y, si estamos hablando de secundaria, muchos de los padres no cuentan con su secundaria. Por ejemplo, si hablamos del tema del área del círculo o sistemas de ecuaciones, pues ellos no van a encontrar la manera de poder ayudar. (Entrevista con Joel, docente de segundo grado)

La madre de Lupita también señaló que es complicado para ella poder asistir a su hija en temas de telesecundaria, específicamente en temas de matemáticas: “A veces mi hija no entiende matemáticas y yo no puedo ayudarla porque yo no lo aprendí. Le digo que pregunte al maestro o que diga que no lo entendió, pero le da pena”.

Mayor involucramiento de las madres

Una situación familiar que emerge de los discursos de docentes y estudiantes y es considerado como un factor o elemento incidente dentro de la educación de chicos y chicas tiene que ver con el liderazgo educativo en la familia, en este caso, con la mamá. Un docente lo señala así:

Muchos de ellos nos comentaban que la mamá es el eje de la familia porque el papá cuando llega ya está tomado. El niño dice: “Mi papá es un albañil, no me dice nada, ¿cómo vas?, ¿qué haces hijo?”. Nada, no hay

ese diálogo o esa plática entre papá e hijo. Ellos se reflejan mucho con la mamá. (Entrevista con Joel, docente de segundo grado)

Dificultad de recursos económicos en la familia

Se comprueba que el nivel socioeconómico de la comunidad, y primordialmente de los padres, es uno de los elementos que más influye. Los ingresos de las familias determinaron en gran medida la continuidad escolar, pues se requería, ya sea en forma mínima o mayoritariamente, contar con dispositivos digitales y con alguna forma de conectividad, fuese a través de una red móvil con el celular o con algún servicio de internet que, en el caso de la comunidad de la telesecundaria, necesariamente tenía que ser un servicio contratado y de renta mensual.

Se observó este tipo de disparidad económica que incide en el aprendizaje y las desigualdades sociales de la comunidad:

Todos tuvieron dificultades por el acceso a internet, pero cuando se dieron cuenta de que esto era necesario buscaron maneras de resolverlo. Los que no tenían teléfono, sus padres les compraron teléfonos, para ello prestaron dinero, empeñaron algún artículo. Y en otros casos, los que no tenían internet compartieron con sus vecinos: pagan entre 4 o 5 un receptor que les sirve a todos. Buscaron cómo, para no quedarse excluidos. Entendieron que no había de otra y le buscaron solución. Se tuvieron que organizar de esta manera. Hay alumnos míos que ni siquiera tienen televisión en su casa. Entonces, me dice la mamá: "Mi hija tiene que ir a casa de su abuelita a ver la televisión porque aquí no hay, yo no tengo". Tengo algún alumno que se estuvo yendo a trabajar algunas semanas y entre semana prácticamente no podía hacer sus tareas, pero en fin de semana se ponía a hacerlo. (Entrevista con Armín, docente de tercer grado)

En este sentido, se observó que las y los estudiantes con un mayor nivel económico podían dedicarse sin preocupaciones, sin tantas interrupciones y en cualquier momento a las actividades escolares, mientras que los estudiantes con menor nivel económico tenían que adaptarse a los dispositivos existentes en la familia para realizar sus actividades en los momentos en que se pudiera o estuvieran disponibles, ya que en algunos casos no se contaba sino con un dispositivo en el hogar y la familia tenía otro hijo o hija que también requería utilizarlo para dar seguimiento a sus clases.

Apoyo institucional insuficiente

Desde la mirada de los docentes, todos coincidieron en que tuvieron escasos o nulos apoyos por parte de las autoridades educativas, tanto en lo que refiere a la implementación de estrategias remotas como a las

adecuaciones curriculares o la proporción de elementos de infraestructura, dispositivos móviles, computadoras o servicio de internet, para atender a sus estudiantes desde casa.

Los profesores señalaron que el apoyo obtenido para poder dar continuidad a las actividades escolares fue principalmente de carácter pedagógico a través de sus pares docentes, es decir, de sus redes de apoyo personales y profesionales, así como del trabajo en equipo en las reuniones virtuales con sus compañeros de trabajo. El intercambio de información y estrategias en colectivo fue lo que facilitó la labor y les brindó nuevas alternativas didácticas adecuadas a la situación emergente y las características de la población.

Luchar contra el rezago académico

Al migrar de una educación presencial a una educación remota, en la que en el hogar se asumió igual la responsabilidad de aprender, fue innegable que la calidad de los trabajos de las chicas y chicos, así como la comprensión de los temas, se vieron afectados negativamente. El profesor Joel lo describió así:

Quando yo veo, por ejemplo, que los trabajos no se terminaron o no son trabajos de buena calidad, cuando reviso les voy haciendo los señalamientos, las faltas de ortografía, la calidad del trabajo que se hizo. Sí hay trabajos que noto que se hicieron con alto sentido de responsabilidad y a los que se dedicó tiempo y esfuerzo; pero hay trabajos donde de plano lo hicieron solamente porque quisieron salir de una situación. (Entrevista con Joel, docente de segundo grado)

Respecto al aprovechamiento escolar, el profesor Armín señaló que en su experiencia:

Sí están aprendiendo, pero muy lento. Pero me doy cuenta que los muchachos, como ellos destinan su propio horario, si es después de su trabajo o a qué horas lo van a hacer o cómo lo van a hacer, porque prácticamente es nula la participación de los papás, pues muchas veces se atrasan. (Entrevista con Armín, docente de tercer grado)

Decisiones curriculares personales

El currículo fue un elemento crucial dentro de la enseñanza remota. Tanto la toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios como la forma de realizar ajustes fueron aspectos controvertidos y complejos. Si bien los profesores estaban realizando modificaciones o ajustes a los contenidos durante la pandemia, la definición de los aprendizajes esperados y de dichos

contenidos comenzó ser tema de opinión igualmente para el estudiantado y los padres de familia, debido a la situación que vivían sus hijos.

Por ejemplo, debido a las problemáticas de conectividad y acceso a las clases virtuales o en línea, los docentes tuvieron que disminuir los horarios y adaptar los contenidos educativos de los programas de estudio.

Para que no se fastidien y se cansen los alumnos, solamente nos conectamos dos horas como máximo todos los días, sino los alumnos se aburren, se fastidian y no se conectan o no prestan atención. Trabajamos con los mismos temas que el *Aprende en casa*, pero de acuerdo con nuestro ritmo, no los trabajamos como el programa, sino con nuestros libros. (Entrevista con Sergio, docente de primer grado)

Discusión

La experiencia de la educación en el hogar a partir de la enseñanza remota de emergencia puso en evidencia la desigualdad educativa y social que enfrentó la comunidad de la telesecundaria, caracterizada, en primer lugar, por la falta de infraestructura tecnológica asociada a cuestiones de conectividad y señal televisiva o de radio, así como por el uso limitado de los dispositivos y aplicaciones digitales en tareas académicas.

Aunque los recursos tecnológicos fueron la principal herramienta de continuación escolar, tanto para los docentes como por parte de las autoridades, al mismo tiempo constituyeron una de las principales problemáticas y preocupaciones encontradas en la población, debido a las desigualdades económicas y de acceso. A pesar de la relativa facilidad del manejo que tienen los adolescentes respecto de las herramientas tecnológicas, la comunidad escolar en general no estaba preparada y familiarizada, incluyendo los docentes. Dicha preocupación se incrementó y se hizo más evidente al momento de proponer el modelo *Aprende en casa* y pretender transitar hacia una modalidad educativa sustentada en la conectividad a internet y en dispositivos electrónicos, lo que afectó la calidad y la experiencia educativa de aprendizaje del alumnado.

Adicionalmente, la situación familiar en el hogar también jugó, seguramente sin imaginarlo y sin previo aviso, un papel fundamental en la continuidad escolar como consecuencia de la pandemia y de las decisiones del gobierno al implementar *Aprende en casa*. En este sentido, durante el cierre de la telesecundaria en tiempos de pandemia, las familias pasaron a ser un elemento educativo de primer orden y soporte de aprendizaje. No obstante, los hallazgos en esta investigación presentan una realidad educativa y social contrastante con lo esperado.

Los resultados evidencian la necesidad manifiesta del profesorado en relación con la modalidad adecuada y pertinente a la situación, para dar continuidad a las clases durante el periodo de emergencia. Se apreció que los docentes estuvieron implementando estrategias específicas, adecuándolas a la realidad social y haciendo los ajustes que consideraron necesarios, aun cuando mucho de lo que enfrentaron fue nuevo y en ciertas ocasiones desconocían qué hacer, dado que no tenían las suficientes bases sólidas sobre los modelos apropiados a la situación que atravesaba el país y la comunidad. Esto confirma lo que Hodges *et al.* (2020) manifiestan sobre la importancia de conocer y definir las diferencias entre cada modalidad educativa para evitar caer en vacíos o lagunas, por parte de los profesores, al momento de planear o dar continuidad a sus contenidos escolares. Es decir, es importante que los docentes conozcan las características de los modelos de enseñanza remota de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020) que resultan apropiados a la situación, para lograr una mejor adecuación de las estrategias y, con ello, un mejor aprovechamiento académico.

Llamó particularmente la atención que en las estrategias oficiales no se encontrara algún documento o iniciativa que proponga la modificación o adecuación curricular durante el periodo de confinamiento, dependiendo del contexto sociocultural y particular de la comunidad y de su población. Por el contrario, los materiales, libros de texto o programas de estudio de este nivel continuaron siendo los mismos de ciclos escolares anteriores a la pandemia.

La toma de decisiones respecto a los aprendizajes prioritarios y la forma de realizar ajustes fue un aspecto controvertido y complejo. Si bien los profesores buscaron ajustar los contenidos y sus clases a esta nueva modalidad de emergencia, la misma situación representó un problema desde la opinión de los padres de familia y sus hijos. En este caso, los docentes tuvieron que disminuir el horario de clase y adaptar los contenidos educativos de los programas de estudio, acciones que concuerdan con la perspectiva de Aguilar (2021) sobre la toma de decisiones en torno a ello, quien señala que una alternativa es la selección de contenidos relevantes y su priorización usando la lógica. Sin embargo, por parte de las autoridades educativas no se encontró un documento o informe oficial para este tipo de decisiones y acciones.

Si bien, la situación que se vivió fue compleja, dadas las circunstancias y las condiciones sanitarias, el compromiso docente observado constituyó una de las acciones necesarias y de vital importancia para lograr un proceso exitoso y una transformación educativa (Cerviño *et al.*, 2016).

Desde el análisis de Tomasevski (2004) y los resultados de este estudio, se evidencia una injusticia educativa en tiempos de pandemia durante la implementación del programa *Aprende en casa* en la comunidad de

telesecundaria, con base en el incumplimiento de los cuatro principios que el autor propone:

- De no *asequibilidad*, al no contar con el presupuesto, la infraestructura tecnológica y de conectividad suficiente y las dotaciones pertinentes a la escuela telesecundaria para que los estudiantes pudieran continuar ininterrumpidamente sus clases.
- De no *accesibilidad*, dado que no hubo una alternativa diferente ni garantía de acceso equitativo e igualitario a los recursos y las condiciones de la comunidad escolar, ni de accesibilidad de materiales y recursos garantizados para todos y todas por igual, acordes a las circunstancias, al contexto sociocultural y particular de la comunidad.
- De no *adaptabilidad*, referida a la pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo con contextos y poblaciones específicas, dado que la propuesta fue la misma para todas las escuelas y no se encontró documentación sobre orientaciones o adaptaciones curriculares en una situación de emergencia.
- De no *aceptabilidad*, relacionada con la calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones, pues se pudo notar que las características de la modalidad implementada o sugerida fueron ajenas a la realidad social de la comunidad.

Desde la mirada de la justicia curricular, los escenarios emergentes de aprendizaje vulneran los tres principios propuestos por Conell (2012). No se observó la inclusión de los intereses de los estudiantes menos favorecidos; tampoco se apreció la participación y escolarización común, ya que no todos los estudiantes tenían el mismo acceso a los contenidos; y por último, la producción histórica de la igualdad fue menos apreciada debido a que se presentaba obstrucción de las condiciones de igualdad para todos los estudiantes.

Conclusiones

A manera de cierre, se comprueba que las disposiciones oficiales no establecieron claramente un modelo a seguir por parte de los docentes. En contraste, estos tomaron ciertas medidas emergentes que establecieron la importancia de continuar con la educación de los alumnos desde casa, pero modificando y adaptando las estrategias y medios que ellos consideraron viables en la comunidad y acorde con las condiciones socioculturales y económicas del alumnado.

Entre los discursos de los profesores, se encontró principalmente que, aunque los estudiantes sí aprenden y adquieren conocimientos, no lo hacen de la misma forma que en clases presenciales. Estas aseveraciones las realizan refiriéndose a que no se avanza en el número de temas y contenidos del plan curricular que se estudia, pero tampoco en la profundización de cada uno de los temas, dado que se estudian en una forma superflua.

En este sentido, y de acuerdo con lo expresado por los profesores, es notorio comprobar que el cambio de modalidad en las escuelas disminuyó la adquisición de conocimientos y aprendizajes nuevos, al tiempo que potenció la pérdida de los aprendizajes adquiridos con anterioridad. Estos resultados señalan la ampliación de las brechas respecto del aprendizaje, que reproducen con ello las desigualdades en el acceso a una escolaridad superior como el bachillerato o la licenciatura, a lo cual se le suma la realidad educativa y social de contraste encontrada y presentada en los resultados de la investigación.

Al presentarse el contexto de emergencia se evidenció el compromiso de los docentes respecto de contactar al estudiantado, así como de cuidar la salud mental y física de estos a través de varias estrategias de acercamiento para continuar el proceso educativo. No obstante, los resultados muestran que las iniciativas oficiales tendieron a centrarse exclusivamente en la transcripción de información a un formato digital, sin adecuación pertinente a la situación emergente que atravesó el país, vulnerando los principios fundamentales de la justicia educativa. Desde la mirada de la justicia curricular, los hallazgos dan cuenta de que existe una brecha entre la política y la realidad social, sin un modelo contextualizado de continuidad escolar, lo que dificulta garantizar el derecho a la educación, específicamente para grupos en situación de vulnerabilidad debido a las desigualdades en las condiciones de género, económicas, familiares y geográficas.

Se concluye la prevalencia de un proyecto curricular hegemónico nacional con mecanismos de producción de conocimiento que sostienen la colonialidad del poder en perjuicio de la educación y la dignidad hacia aquellos cuyas condiciones sociales, económicas, culturales, materiales, de pensamiento y étnicas, no se ajustan a las políticas, mecanismos y estructuras definidas e ideales del sistema educativo. Los espacios de aprendizaje emergentes en comunidades marginadas durante la pandemia reflejan de este modo las profundas desigualdades sociales y educativas existentes.

Asimismo, con base en los principios de Conell (2012), los hallazgos permiten comprobar que existe una injusticia curricular, bajo el fundamento de que los contenidos y estrategias definidas por el programa *Aprende en casa* no contemplaron las realidades educativas y sociales de la comunidad, ni desde la posición de los menos favorecidos, a fin de implementar un

currículo alternativo, diverso y multicultural, ni para reconocer e incorporar estrategias y mecanismos que permitan una educación equitativa, permanente e igualitaria.

Este estudio nos ayuda a comprender cómo estos espacios reproducen las desigualdades al limitar el acceso al capital cultural sin garantizarlo para todos los estudiantes, y al mismo tiempo proporciona información valiosa sobre las vivencias, experiencias, realidades y conocimiento de la situación real de una comunidad marginada. No obstante, es necesario seguir investigando sobre la diversidad de las comunidades culturales mayas, para sumar conocimiento y profundidad en torno al constructo de justicia curricular y las desigualdades educativas, particularmente desde una perspectiva intercultural y de educación en emergencia.

Dos implicaciones surgen a partir de este estudio. Por un lado, la necesidad de seguir mirando hacia la comunidad rural y profundizar sobre el conocimiento de su realidad social y educativa, desde la voz de los propios actores, y desde marcos teóricos y metodológicos diversos, con una perspectiva crítica. La información generada plantea además una necesidad imperativa de transitar de un currículo común y homogéneo a un currículo alternativo y diversificado, lo cual permitirá una mayor justicia educativa y curricular en la educación que se ofrezca en comunidades como la telesecundaria.

Por último, está el reto de generar una política pública educativa que conlleve a la conceptualización y diseño de propuestas curriculares alternativas para las comunidades rurales, definidas a partir de los propios actores y su realidad social y educativa.

Aclaraciones

Durante toda la investigación, se cumplieron los procesos éticos de participación en cuanto al consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad, así como de la implementación de un protocolo de sanidad, con la finalidad de evitar posibles contagios entre los participantes.

Sobre los autores

Armando Josué Marín-Che es licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas de la Escuela Normal Superior de Yucatán, México. Maestro en Investigación Educativa y doctor en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

Jesús Enrique Pinto-Sosa es licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas y maestro en Educación Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. Doctor en Educación Matemática de la Universidad de Salamanca, España.

Referencias

- Aguilar, J. R. (2021). Vocación docente e influencia en el aprendizaje en escolares en tiempo de pandemia. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1240
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic [Enseñanza remota de emergencia en un momento de crisis mundial por la pandemia del coronavirus] [Editorial]. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Carro, A. & Sánchez, C. (2022). La educación básica a distancia en tiempos de COVID-19 desde el análisis de la estrategia "Aprende en casa", en Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.27>
- Cerviño, C., Fernández, I., Tomás, J. M., & Córdova, S. (2016). Factores predictores del compromiso docente en escuelas públicas peruanas: un modelo estructural. *Persona*, (19), 43-54. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.970>
- Conell, R. (2012). *La justicia curricular*. Laboratorio de Políticas Públicas.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica. Revista Electrónica de Investigación*, 46, 1-16. <https://hdl.handle.net/11117/7195>
- Goddard, C & Wierzbicka, A. (2000). Discurso y cultura. En T. van Dijk (coord.), *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria* (pp. 331-366). Gedisa.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27 de marzo). The difference between emergency remote teaching and online learning [La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea]. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de población y vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Rogers, H., & Sabarwalha, S. (2020). *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial. Educación.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Estrada Castro, K. E., Zapata-Martelo, E., & Ruiz-Martínez, F. (2023). Impacto de la covid-19 en estudiantes de preparatoria en comunidades rurales, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1). <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.1.5332>
- Secretaría de Educación. (2020, 23 de marzo). *Boletín No. 76. Convoca SEP a participar en educación a distancia durante receso escolar* [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-76-convoca-sep-a-participar-en-educacion-a-distancia-durante-receso-escolar?idiom=es>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research* [El arte de la investigación por estudio de caso]. Sage.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: studying how things work* [Investigación cualitativa: estudiar cómo funcionan las cosas]. The Guilford Press.

- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Intermón-Oxfam.
- Van Dijk, T. A. (1999). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse, ideology and context [Discurso, ideología y contexto]. *Folia Lingüística*, 35(1-2), 11-40.