



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Baca Tavira, N., García Gutiérrez, S. (2024). Pandemia y postpandemia, escuela y vida cotidiana de niñas rurales en el centro de México. *kult-ur*, 11 (21). <http://doi.org/10.6035/kult-ur.7945>

---

## PANDEMIA Y POSTPANDEMIA, ESCUELA Y VIDA COTIDIANA DE NIÑECES RURALES EN EL CENTRO DE MÉXICO

*Pandemic and post-pandemic, school and daily life of rural children  
in central Mexico*

---

**Norma Baca Tavira**

Universidad Autónoma del Estado de México.  
normabacat@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2162-5611>

**Sandra García Gutiérrez**

Universidad Autónoma del Estado de México.  
sagagu.89@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-2274-1558>

---

**RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de una investigación de campo sobre las niñas rurales, que tuvo como objetivo discutir los efectos de la pandemia en las niñas rurales en una localidad del centro de México a partir de un ejercicio comparativo entre pandemia y postpandemia. El abordaje se hizo desde la geografía de las infancias, por lo que se puso en práctica una metodología horizontal, es decir, que tratamos de no jerarquizar subjetividades entre los participantes de la investigación, que en este caso se trata de un grupo de cuarto año de educación básica y nosotras. La estrategia fue dividida en tres técnicas: la lectura de un cuento, un grupo focal y la realización de un dibujo comparativo. El texto está compuesto por introducción, planteamiento teórico metodológico, contextualización de la localidad, discusión y reflexiones finales. Los resultados apuntan a repensar los criterios de vulnerabilidad de las niñas rurales, dando peso a la subjetividad y la agencia desarrollada como efecto de la crisis sanitaria entre las infancias.



**PALABRAS CLAVE:** geografía de las infancias, niñeces rurales, pandemia y post-pandemia, educación, recreación y aprendizaje.

**RESUM:** En aquest article es presenten els resultats d'una recerca de camp sobre les infanteses rurals que va tindre com a objectiu comparar dos moments relacionats amb la pandèmia en l'aprenentatge en xiquets i xiquetes d'una localitat del centre de Mèxic. L'abordatge es va fer des de la geografia de les infàncies, per la qual cosa es va posar en pràctica una metodologia de tall horitzontal amb un grup de quart any d'educació bàsica. L'estratègia va ser l'elaboració d'una activitat durant el seu horari de classes dividida en tres moments: la lectura d'un conte, un grup focal i la realització d'un dibuix comparatiu. Aquest treball apunta a qüestionar criteris de vulnerabilitat en l'aprenentatge de les infanteses rurals, com ara la falta de tecnologies i les mancances econòmiques, perquè és possible que aquests no aconseguisquen captar tots els tipus d'aprenentatges i habilitats desenvolupades com a efecte de les crisis, especialment per als qui viuen en els espais rurals.

**PARAULES CLAU:** geografía de les infanteses, infanteses rurals, pandèmia i post-pandèmia, educació, recreació i aprenentatges.

**ABSTRACT:** This article presents the results of a field study on rural childhood that aimed to discuss the effects of the pandemic on rural kids in a town in central Mexico. It is a comparative exercise between pandemics and post-pandemics. The approach was made from Children's Geographies; using a horizontal methodology, we tried not to hierarchize subjectivities between the participants in the research, a 4-year group of kids of basic education and us. The strategy was divided into three techniques: the reading of a story, a focal group, and a comparative drawing activity. The text is composed of an introduction, methodological theoretical approach, contextualization of the locality, discussion, and final reflections. The results point to rethinking the criteria of vulnerability for rural kids, giving weight to the subjectivity and agency developed as a result of the health crisis among children.

**KEYWORDS:** children's Geographies, children in rural areas, pandemic and post-pandemic, education, recreation, and learning process.



## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de una indagación de tipo cualitativo desde la Geografía de las infancias, tuvo como propósito conocer cómo es que, en el contexto de la emergencia sanitaria por covid-19, las infancias rurales vieron transformar su cotidianidad. Aunque no compartimos la idea de que la condición de ser niño o niña rural define su identidad, reconocemos que ser habitante del espacio rural en México es un dato que no se obvia cuando se busca conocer la lectura que los sujetos, en este caso, las infancias, hacen sobre sus realidades. Esto es relevante para nosotras, porque uno de los principios epistemológicos que orientó la investigación es que «[...] los actores son agentes con capacidad de interpretar sus circunstancias y adaptarse a ellas acordemente, al mismo tiempo que están insertos en un orden social que los modela» (Castro 2000, p. 147).

Por mucho tiempo, la infancia permaneció marginal en el seno de las ciencias sociales. Es en los años noventa cuando los «estudios sobre infancias» comienzan a figurar desde la sociología de la infancia (Sirota, 2006). Sin embargo, el desprendimiento del enfoque adultocéntrico (Duarte, 2012) para abordar problemáticas de las niñeces ha llevado su tiempo. Lo que importa ahora es que las infancias y las adolescencias han ido reconociéndose como sujetos pensantes, capaces de actuar, organizar e interpretar su universo social y, por tanto, como sujetos de interés científico (Danic *et al.*, 2006). Hablamos, pues, de un cambio de paradigma, que significa un avance en las ciencias sociales, pues considerar a las infancias como construcción social que se establece entre determinada cultura a través de procesos históricos, con variaciones espaciales y temporales, ha implicado aperturas en los enfoques con los cuales se observan a las niñeces, generando otras preguntas y métodos (Duarte, 2012).

El objetivo de la investigación fue explorar cómo los niños y niñas asumieron los cambios en el ambiente de aprendizaje a partir de la emergencia sanitaria. La geografía de las infancias nos proporcionó bases analíticas para indagar en el cambio del uso de los espacios, las rutinas y las maneras en las que las infancias comenzaron a interactuar con sus familiares y con el profesorado. Considerando que el contexto de emergencia llevó a que las autoridades sanitarias implementaran medidas que para la mayoría de la población implicaron encierro, limitación en la movilidad, pero para las infancias rurales, ¿qué significó la emergencia sanitaria? ¿cómo lo significaron? Lo que presentamos es el resultado de un estudio de caso con un grupo compuesto por ocho niños y cuatro niñas cursando el cuarto año de educación básica en una localidad del centro de México. En el trabajo realizado tuvimos siempre presente que no se indagaban los significados de los sujetos de estudio de manera aislada, sino que se anclan a un contexto social específico.

En cuanto al medio rural, que hoy lo reconocemos como diverso y complejo, ha quedado atrás la idea de que es lo opuesto a lo urbano o que lo habita gente dedicada únicamente a actividades agropecuarias. Lo que está claro es que en la mayoría de las zonas rurales de México las condiciones socioeconómicas de la población son de insuficiencia en el acceso de servicios públicos, como clínicas médicas, agua potable, drenaje, educación media superior y superior,



etc. Ante tales circunstancias, la cotidianidad de los habitantes rurales se encuentra, más que nunca, vinculada a las dinámicas socioeconómicas urbanas. Asimismo, la agricultura ha adquirido nuevas prácticas, las interconexiones campo-ciudad son diversas e intensas, generando transformaciones en los modos de vida y en las estructuras ocupacionales del espacio rural.

Conviene decir que la geografía de las infancias es un campo de estudio que obtiene y analiza datos a través de técnicas que involucran perspectivas y puntos de vista de infancias y juventudes, promoviendo prácticas reflexivas en las que, tanto investigadores como infantes discuten e incentivan, entre otras cosas, la formación de un sentido de agencia, las características de las subjetividades de niños, niñas y adolescentes y la relación, bajo la experiencia de ser niño, niña o adolescente, entre problemas sociales y el espacio (Kesby, 2007; Horton *et al.*, 2008).

Con un diseño exploratorio y flexible realizamos una investigación en la que utilizamos técnicas cualitativas *in situ*: grupo focal, dibujos y observación participante con niños y niñas que han vivido y crecido en una zona rural de México, así como entrevista semiestructurada con profesorado. Hemos repensado el adultocentrismo presente en la educación y, especialmente, en la respuesta de las instituciones a la crisis sanitaria.

Finalmente, cabe decir las limitantes del estudio, que fueron haber trabajado frente a la profesora del curso y dejado la organización de gran parte de la actividad a las autoridades de la escuela, entre ellas, la selección del grupo, el horario y la información previa que les hayan dado a niños y niñas sobre la actividad que se iba a realizar. Es posible que dichas acciones hayan predisposto a los y las participantes frente a nosotras como «visitantes» de la escuela y, por tanto, no hayan expresado todo lo que hubieran querido o actuado con mayor libertad en las actividades. De cualquier manera se intentó contrarrestar esto con las propias técnicas.

## 2. PLANTEAMIENTO

En el escenario de la pandemia por covid-19, las infancias, las juventudes y las mujeres han sido considerados como los grupos poblacionales que vivieron mayores afectaciones en su cotidianidad por las medidas sanitarias implementadas para hacer frente a la crisis de salud que se extendió por casi dos años. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) advirtió que las afectaciones de la covid-19 a la infancia y la juventud son las peores registradas por el organismo desde su fundación. También precisó que la pandemia puso en riesgo décadas de progreso en temas esenciales como la nutrición y el acceso a la educación. Para el segundo año de pandemia, se advirtió que a medida que se incrementaba del número de víctimas mortales y de personas desempleadas, las familias desgastadas emocional y económicamente comenzaron a tener tensiones y conflictos, hubo desatención a las infancias, una gran cantidad de niños y niñas que pasaban hambre, no iban a la escuela y, con ello, se fueron al alza situaciones de abuso en sus hogares.



Conjuntamente, Unicef (2021) identificó que, debido a los confinamientos decretados en los países, durante el primer año de pandemia, las escuelas permanecieron cerradas en todo el mundo durante casi 80 % del tiempo de enseñanza presencial. Las infancias fueron más vulnerables en términos de educación (Belay, 2020; Tadesse y Muluye, 2020). Aunque también hay referencias en cuanto a que la experiencia de cambio en la cotidianidad contribuyó a la generación de estrategias y de herramientas innovadoras para solventar el cumplimiento con los deberes escolares y, en el mejor de los casos, con el aprendizaje. No se omite mencionar que también se registró el desarrollo de interacciones entre integrantes de la familia, aunque con tensión o incluso conflicto, renovaron las relaciones familiares e intergeneracionales.

En México, en 2020, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), realizó una consulta nacional a 40 427 niños, niñas y adolescentes (NNA) de entre seis y diecisiete años, sobre «el encierro» en el marco de la emergencia sanitaria por covid-19. El objetivo fue conocer opiniones, sentimientos y anhelos de las infancias y adolescencias. La CNDH en algunos ítems presenta información específica para las infancias. Entre los resultados más relevantes se destaca que NN apreciaban estar más tiempo con la atención de sus familias, siete de cada diez dijeron sentir que su mamá y su papá estaban cuidándolos. En tanto, las mayores preocupaciones de NN (nueve de cada diez) fueron que algún miembro de su familia se enfermara o muriera por covid-19, «que falte mucho tiempo para regresar a la escuela» y la pérdida del trabajo de las personas adultas que les rodean.

A un año de pandemia, el 80 % de NNA de México no habían salido de casa, el 78 % (casi) todos los días se dedicaba a tareas escolares; el 30 % no conseguía acabarlas y el 69 % colaboraba con trabajos doméstico (CNDH, 2020). Los efectos de la pandemia en México, como en otros países, han ido más allá de lo sanitario. Para los NNA, el no poder salir a la escuela les generó sentimientos de tristeza, y lo que más extrañaron fue hacer actividades en el exterior o al aire libre. Mantener y mantenerse a flote en el proceso educativo fue uno de los mayores retos para las comunidades escolares, las clases a distancia (virtuales) fueron la estrategia para mantener andando el sistema.

El cierre prolongado de escuelas fue un cambio radical en la vida de las comunidades escolares. En la *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación 2020* (Ecovid-Ed) (INEGI, 2021a)<sup>1</sup> se indagó sobre la condición de conclusión del ciclo escolar y las razones o motivos para quienes no lo hicieron; se puso atención en las herramientas utilizadas para sus clases y

---

1 La ECOVID-ED se realizó a través de entrevistas telefónicas, bajo el marco de muestreo que deriva del Plan Nacional de Numeración del Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) e incluye tanto números de teléfonos móviles como fijos; dada su selección probabilística, permite expandir sus resultados a la población usuaria de teléfono que abarca al 94 % de la población del país. Asimismo, el diseño conceptual de la ECOVID-ED permitió recopilar información relevante sobre la población de tres a veintinueve años que estuvo inscrita en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, se realizó una entrevista breve y concisa por tratarse de una encuesta telefónica. El tamaño de muestra fue de 5472 viviendas (INEGI, 2021a, 2).



estudio, el tiempo dedicado a ello diariamente, el apoyo recibido y la persona que apoyó para sus clases.

La Ecovid-Ed muestra diferencias interesantes por grupos de edad, lo que se asocia con la participación escolar diferenciada por niveles educativos y que corresponden con la edad de la población. Las infancias en edad escolar de seis a doce años (educación básica obligatoria), de los 32,4 millones de NN, el 98,7 % está inscrito en un centro escolar y el 92,7 % en el sistema escolar público.

Ante la emergencia sanitaria, las instituciones educativas pusieron en marcha estrategias para continuar con la educación a distancia a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), herramientas que fueron indispensables para la comunicación entre docentes y estudiantado. En un principio se implementó como excepción, y con urgencia había que adaptarse a la nueva forma de aprendizaje con la finalidad de lograr que el alumnado concluyera el ciclo escolar. En esas circunstancias, la herramienta digital más utilizada fue el teléfono inteligente (65,7 %); luego, la computadora portátil (18,2%), de escritorio (7,2 %), televisión digital (5,3 %) y tableta, con 3,6 %. El estudiantado de primaria y secundaria utilizaron en alta proporción el celular inteligente —más de 70 %— mientras que las juventudes inscritas en el nivel de bachillerato utilizaron más computadora portátil y de escritorio.

Es importante conocer en qué condiciones se usaron estas herramientas tecnológicas. La Ecovid-Ed identificó que para 74,6 % de la población de primaria el aparato o dispositivo para las clases, si bien era propiedad de la vivienda, se tuvo que compartir con alguien más. Para estudiantes de los siguientes niveles educativos y de mayor edad, se identifica una mejora importante en cuanto a la condición de la exclusividad del aparato o dispositivo que se utilizó para sus clases o actividades escolares, aunque es mayoría la condición de compartir (52,6 %) (INEGI, 2021a).

Tenemos pues que la forma de afrontar el reto de mantenerse en actividad escolar pasa por la disponibilidad de recursos de las instituciones<sup>2</sup> y, en este caso, también por los recursos de las familias, pues durante el confinamiento, si no se contaba con el medio para que NN se conectarse a clases, hubo que recurrir a renta, adquirir a crédito o pedir prestado el celular o la computadora.

Con lo escrito en párrafos anteriores se hace referencia a las circunstancias y estrategias para dar continuidad a las actividades educativas en el estándar, es decir, en la generalidad. La estrategia de clases virtuales parte del supuesto de que existe conectividad, que hay acceso a Internet, que se tiene habilidades tecnológicas para el manejo de plataformas, se cuenta con un lugar para trabajar, un dispositivo electrónico, etc., pero esa no es la realidad de millones de estudiantes; se ignoran, pues, las condiciones de vida de estudiantes de educación básica en las zonas rurales. Entonces, ¿cómo es que las comunida-

---

2 No es el tema aquí, pero también el profesorado se vio presionado, no solo en habilidades tecnológicas sino también en realizar inversión económica para afrontar el reto de mantenerse «conectado» y solventar las demandas de las circunstancias.



des rurales y, de ellas, las escolares enfrentaron la emergencia sanitaria y su relación con la escuela y lo educativo?

Con frecuencia, se deja de lado —no solo desde la atención gubernamental sino también desde los estudios académicos— las condiciones de vida, la capacidad de agencia y la cotidianidad de los habitantes del medio rural, muy en especial de las infancias. Existe mayor número de estudios sobre niños y niñas rurales asociadas con el trabajo infantil que con su capacidad de agencia, su relación con el espacio y la percepción de circunstancias de emergencia o lectura de su realidad.

Consideramos que es importante contribuir a visibilizar la experiencia de NN rurales ante la emergencia sanitaria. Es positivo mostrar las especificidades del medio rural y de las infancias que habitan contextos en los que, por un lado, hay diversas carencias, incluyendo conectividad a Internet, y por otro lado, desde los «centros» (urbanos, de investigación social y desde el adultocentrismo) persiste menosprecio por el desarrollo de habilidades de aprendizaje asociadas al juego y al contacto con la naturaleza. Los niños y niñas rurales no vivieron de la misma forma la emergencia sanitaria que las infancias urbanas, ni en relación con el encierro ni en relación con las actividades escolares.

Cuando se trata la relación infancia-escuela, hay tendencia a abordarla desde el discurso occidental de poner como lo más relevante la promoción del derecho a la educación, la salud y a disfrutar de la infancia como si esta fuera una etapa; se supone que hay consenso en que lo es y no en que esa noción es una construcción social (Malkki y Martin, 2003). En todo caso, tenemos coincidencia en apoyar, desde un enfoque de derechos, mejoras en la condición de vida de las infancias, sin embargo, consideramos que es una problemática para abordar el no reconocimiento de las formas en las que las infancias rurales, durante la pandemia por covid-19, organizaron sus tiempos, leyeron sus circunstancias, atribuyeron nuevos significados a los espacios de su entorno, lo que incluye interpretar su realidad desde sus cuerpos, desde sus emociones.

La indagación en campo se realizó con ocho niños y cuatro niñas, quienes conforman un grupo de cuarto año de educación básica en una escuela pública del medio rural en el centro de México. La investigación buscó comparar dos momentos: la pandemia y la postpandemia, centrándonos en cómo se representaban a sí mismos frente a las actividades escolares, el espacio que usan cotidianamente, las actividades realizadas y los sujetos en su entorno. Metodológicamente nos guiamos por la geografía de las infancias (Kesby, 2007; Ortiz, 2007; Lopes, 2013). Algunos de los principios son: tener contacto directo con las niñas y los niños; un diseño metodológico horizontal que incluya actividades como, preparación del tema a partir de la recreación y el uso de la imaginación; que niños y niñas eligieran cómo preferían representarse, ya sea con un dibujo o con un texto; dinámicas participativas donde ellos y ellas conversaban sobre sus propias experiencias; consultarles sobre su aceptación de hacer parte de la actividad y pedir su consentimiento para quedarnos con los dibujos que realizaron. Estas acciones buscaron darles protagonismo.



Cabe decir que la horizontalidad en la metodología cualitativa es una postura que busca no jerarquizar las subjetividades, así la postura del investigador no es más relevante que la de los sujetos investigados. Esta metodología involucra la reflexión en las relaciones de poder para no desestimar diferentes tipos de desigualdades sociales (Frers y Meier, 2022).

Según lo dicho, la discusión sobre la situación de las niñas rurales busca desafiar la vulnerabilidad apuntada por Castellanos-Páez *et al.* (2022), quienes indican que «niños pertenecientes a familias con menores ingresos y menos acceso a la tecnología fueron los más afectados en sus procesos de aprendizaje por la situación de confinamiento» (2022, p. 8). Según lo dicho, quienes se encuentran en los espacios rurales harían parte de este grupo. Sin embargo, bajo un enfoque no centrado en la acumulación de conocimientos formales, tomando la propia experiencia de las infancias, el efecto de la pandemia puede ser problematizado bajo otros términos, por ejemplo, en el impacto emocional relacionado con el confinamiento, pues este tipo de infancias tenían un recurso del que carecían otras, que fue, justamente, no estar encerradas. En el espacio rural hay otras percepciones sobre el espacio privado y los límites entre casa y naturaleza, como fue evidenciado por los propios estudiantes que se retrataron en espacios naturales incluso en tiempos de pandemia. Así, no se niegan los efectos negativos de la crisis, pero tampoco la oportunidad de transformación como efecto de ella. De hecho, se ha dicho que las zonas rurales en México se encuentran experimentando una serie de crisis acumuladas. Pero sus pobladores afrontaron los efectos de la pandemia echando mano de las herramientas que ya habían desarrollado.

A las poblaciones rurales y de origen campesino les ha tocado lo peor de varias crisis y, en ésta en particular, ponen en ejercicio mecanismos de subsistencia que guardan en su acervo cultural, para dar significado a la salud, enfermedad, muerte y para enfrentar las carencias actuales (Salas y Pérez, 2023, p. 28).

Centrándonos en el contexto temporal y espacial de esta investigación, específicamente de la región circundante a Loma de Juárez, localidad en la que se realizó el trabajo de campo, nos interesa señalar que al comienzo de la pandemia se consideraba preocupante la falta de infraestructura hospitalaria y vías de comunicación; pero también surgieron dudas sobre lo que ocurriría respecto a las consecuencias de las medidas sanitarias, que afectarían el transporte público; el acceso a las herramientas digitales, vulnerabilidades laborales, entre otros (Martínez *et al.*, 2023). En general, en una evaluación de la situación al comienzo de la pandemia, se lograron identificar grandes desventajas en las zonas rurales para afrontar la pandemia y sus consecuencias (Contreras, 2023).

Esto revela que, durante la emergencia sanitaria, ya se discutían cuáles podrían ser los efectos inmediatos y a largo plazo en estas zonas. La situación escolar fue una de las más preocupantes, justamente por las desventajas, que junto a la falta de infraestructura, impidieron dar un seguimiento según lo que las autoridades educativas nacionales proponían.

En cuanto a investigaciones que nos gustaría señalar, hay dos: una sobre la calidad educativa de las zonas rurales y sus carencias (Juárez y Rodríguez,





2016); y otra sobre el trabajo y educación, ya que suelen incorporarse en edades muy tempranas llevando a la deserción escolar (Muñiz, 2001; Pérez-Soto *et al.*, 2021). En ambas se muestra cómo la educación en las zonas rurales ha tenido que sortear diferentes problemas estructurales que afectan la continuidad de los procesos de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge el cuestionamiento sobre cómo hubo una jerarquización y submisión de sentires y saberes de niños y niñas frente a las estrategias implementadas como producto de la crisis sanitaria. Esto es marca de una sociedad que, aunque reaccionó de algún modo con el plan de continuidad educativa a distancia, en la práctica sigue fomentando las brechas y las desigualdades al no atender las necesidades de estos grupos desde sus propios sujetos.

El trabajo con infancias sugiere que, en tanto sujetos con capacidad de agencia, niños y niñas pueden ser involucrados en la toma de decisiones sobre aquello que los implica. Por ello, decidimos escuchar y dialogar con niños y niñas para saber cómo respondieron a esta crisis. Así no se descarta que se haya construido una subjetividad asociada a las vulnerabilidades, aspectos que son repensados no solamente por nosotras en calidad de investigadoras sino por ellos mismos a partir de las actividades que implementamos en su aula.

En tal sentido, la investigación no pretende desestimar las preocupaciones apremiantes destacadas por la mayoría de los estudios sobre educación rural y pandemia. Más bien, busca aprovechar la crisis de salud pública como un momento para reevaluar los marcos y estándares sobre las vulnerabilidades y no dejar de lado las resiliencias y los saberes que las infancias tienen sobre sí mismas y sobre su entorno.

### **2.1. La geografía de las infancias, herramienta de análisis**

En esta sección se describen con mayor profundidad los principios interpretativos utilizados en la investigación, es decir, la base teórica de la metodología y la perspectiva del análisis de la geografía de las infancias, una herramienta teórica que involucra las experiencias de niñas, niños y adolescentes.

Desde esta perspectiva, conceptos como el espacio físico, la imaginación y la dinámica del poder están interconectados. Se cree que NN, como principio fundamental, interactúan con el espacio de una manera distinta en comparación con los adultos. Por lo tanto, durante el trabajo de campo, es esencial reconocer y abordar las perspectivas centradas en los adultos que suelen surgir en las investigaciones.

En definitiva, Yarwood y Tyrrell (2012) sostienen que la geografía de la infancia abarca una amplia gama de perspectivas, todas ellas basadas en la idea de que los niños perciben, visualizan y utilizan el espacio de manera diferente a los adultos (2012, p. 123). Por ello, la investigación con NN desde la geografía de las infancias demanda la construcción de datos primarios. Dicho principio no es exclusivo de esta perspectiva, pero es un requisito indispensable. Además, la dimensión espacial es parte esencial de las relaciones



sociales analizadas. Se desafía al adultocentrismo, donde se suele describir el comportamiento sin consultar el porqué de este, o la marginalización de la imaginación, que suele estar muy presente en niños y poco en adultos.

La geografía de las infancias busca no solamente proponer una forma más amplia de generar conocimientos, sino que tiene el interés de fomentar que NN tengan mayor participación en las decisiones de la sociedad.

Quienes hacen las políticas aún carecen de una base teórica con la cual introducir la participación efectiva y las relaciones pragmáticas con las niñeces, o bien, considerarlos actores sociales con pensamiento independiente, con la capacidad de construir al igual que responder frente al mundo en el que viven (Freeman, 2019, p. 9).

El cuestionamiento sobre el uso del espacio se da a partir de que las infancias lo utilizan bajo restricciones impuestas por adultos, instituciones, leyes, colegas o ellos mismos, además se reconoce que NN tienen poca injerencia sobre la forma en la que es organizado. De acuerdo con Horton *et al.* (2008), la investigación en este campo debe considerar las inequidades presentes en el uso de los espacios y buscará empoderar a niños, niñas y jóvenes para participar en la toma de decisiones sobre la forma en que se configura el espacio y la sociedad misma.

Sobre la educación, Lauren Hammond (2021) argumenta que es necesario involucrar las experiencias y la imaginación de los jóvenes al momento de discutir y organizar contenidos escolares. Con ello, no solamente se buscará integrar ciertos conocimientos que permitan empoderar a los estudiantes, sino que es una forma de concebir a NN como actores sociales capaces de hacerse conscientes y decidir sobre el mundo donde habitan.

En suma, la infancia es una construcción social. Entonces, sus acepciones serán particulares a la sociedad que las configura, como la forma de involucrarles, la asignación de roles, entre otros. Una tarea en este campo de estudio consiste en localizar, mapear, describir e interpretar esta diversidad de infancias (Lopes, 2013, pp. 290-291). En este trabajo consideramos diferenciar a las niñeces urbanas de las rurales, a pesar de que comparten temporalidad, pues el territorio define roles en cada uno de ellos, por ejemplo, en actividades frente al trabajo dentro y fuera de casa, actividades de entretenimiento, la convivencia comunitaria y el espacio disponible para jugar o interactuar.

Al reconocer que tanto las infancias como las juventudes son conceptos flexibles, no hay categorías estrechas que determinen las características o límites de edad que definan cuándo termina una etapa y empieza otra (Ortiz, 2007, p. 200). Queda fuera la referencia a ser una etapa de la vida en contraposición de la edad adulta, pues eso sería seguir definiendo la infancia desde el adultocentrismo. De esta forma, la geografía de las infancias es una herramienta analítica que acompaña a las investigadoras en la atención en aspectos que podrían no ser prioritarios para sí mismas, pero sí para las infancias. Por ejemplo, en el uso del espacio: los lugares marginados para los adultos pueden ser reaprovechados en las infancias, otorgándoles otros valores en sus relaciones, un ejemplo de ello es el uso que le pueden dar a un arbusto (Yarwood y Tyrrell, 2012, p. 123).



Finalmente, el lenguaje debe ser cuidadosamente seleccionado para no caer en prácticas autoritarias o de abuso de poder; en ese sentido, la explicación de lo que se está haciendo debe ser comprensible y solicitando su permiso. Con ello se busca «garantizar que todas las opiniones serán respetadas y tomadas en cuenta seriamente» (Ortiz, 2007, p. 202), así se llegará a considerar a NN «más que como meros sujetos de la investigación, actores con toda su complejidad» (Ortiz 2007, p. 203).

## 2.2. La metodología

En este apartado se detalla la metodología y las técnicas implementadas con un grupo escolar de cuarto año de educación básica de una escuela rural llamada Bruno Aguilar, que, como se dijo, pertenece a la localidad de Loma de Juárez, en el estado de México.

Es importante mencionar que el acercamiento con los niños y niñas es una parte de la indagación *in situ*. Para el momento de la visita a la escuela, ya se tenía reconocimiento del territorio y entrevistas con colaboradores de la investigación, habitantes de la localidad, quienes nos compartieron información sobre que en esta localidad rural, ya entrada la fase de contagio comunitario en el país —tres meses después del epicentro de contagio que fue la Ciudad de México—, la comunidad se encontraba debilitada por las medidas tomadas de manera general: confinamiento y cierre de establecimientos.

Esta política sanitaria, aunque necesaria, derivó en una problemática profunda. Ante el cierre de establecimientos en las ciudades, especialmente en México y Toluca donde laboran muchos habitantes rurales de esta región, hay un incremento de gente «parada» o despedida, lo que, a su vez, generó varios problemas —falta de ingresos para el sustento de hogar, retorno de los migrantes, incluyendo los que trabajaban en Estados Unidos— y, con esto, se incrementaron los contagios con lo que la afectación a la comunidad estaba haciéndose insostenible, de vida o muerte.

Los habitantes de Loma de Juárez, como de otros pueblos rurales, reflexionaron sobre qué era la covid-19; identifican la crisis de salud como un mal que viene de fuera, que no es de la comunidad. Ante ello, esta comunidad rural, como muchas otras en México, respondieron desde sus soberanías, es decir, aunque desde el orden federal se dieron mandatos para hacer frente a la pandemia, los territorios respondieron de acuerdo con sus recursos y sus culturas.

Por ejemplo, se activaron autodefensas comunitarias para el «cierre de fronteras regionales», pues la «enfermedad venía de las ciudades». También se armaron campañas de concientización a sus familiares pidiéndoles no regresar al pueblo pues los ponían en peligro. Aunque acercándose la navidad la estrategia se ajustó, ahora se les pedía una cuarentena para poder «entrar a la comunidad». En este tenor vale la pena mencionar que hubo comunidades rurales que cancelaron festividades, a partir de la observación de lo que pasaba en otros territorios en los que, por imprudencia, se generaban contagios masivos. A partir de sus circunstancias usaron el sentido común y realizaron sus festividades cerradas, solo para ellos, a fin de resguardarse.



Otro aspecto relevante para nosotras fue identificar que en el proceso de construcción de estrategias para transitar la emergencia sanitaria y ante las carencias de infraestructura y de servicios públicos que ya de por sí padecía este pueblo, se comienza a tener una mirada crítica ambiental sobre qué pasa con lo que llega a la comunidad, cómo han estado haciendo los cultivos, qué tipo de semillas han utilizado, por qué utilizan tantos pesticidas.

Además se recurre a la medicina tradicional para tener una base de cuidado. Los saberes de las mujeres son esenciales en esto; la familia, incluyendo a niños, niñas y adolescentes va al monte, al bosque, a recolectar hierbas para los remedios. En estas actividades se retoma la transmisión de saberes entre generaciones. Paralelamente se reconfigura el espacio en las viviendas, los patios se reajustan a las dinámicas de convivencia o para que niños y niñas jueguen. Casa y parcela registran transformaciones e intensifican su uso, se organizaron huertos, en cubetas, en ollas, los patios cobraron valor. Lo anterior llama a poner atención sobre el entendimiento de los eslabones de sostenimiento de los hogares rurales en contextos de crisis.

Ahora bien, es importante precisar que la investigación ocurrió en el contexto de la postpandemia. Fue un ejercicio de retrospectiva y comparación entre dos momentos, cuando los niños no asistían a la escuela por la contingencia sanitaria, y cuando las clases ya ocurrían en las aulas con la misma frecuencia que tenían antes de la pandemia.

Primeramente, para el acercamiento con las niñas y niños que participarían del ejercicio, se solicitó a las autoridades escolares que nos permitieran trabajar con uno de los grupos de la escuela, por lo que más que elegir participantes, consideramos que sería mejor que NN ya se conocieran y que estuvieran familiarizados con el espacio donde se realizaría la actividad, es decir, el aula donde trabajan regularmente. Así, el hecho de que fueran cuatro niñas y ocho niños no fue nuestra decisión, sino que así estaba conformado el grupo.

Nuestra visita ocurrió durante el horario de clases y tuvo una duración aproximada de dos horas frente al grupo. Las actividades se realizaron en presencia de la profesora titular del grupo escolar, en acuerdo con las autoridades de la escuela. Además, padres y madres de familia, así como el estudiantado, fueron informados de nuestra visita y sobre la actividad que realizaríamos. Adicionalmente, nosotras les consultamos a las y los estudiantes sobre su disposición para trabajar. Utilizamos un lenguaje simple para interactuar con el estudiantado y para hacer las preguntas que nos llevarían a la recolección de datos sobre su experiencia.

El proceso de implementación de las técnicas de investigación siguió una secuencia de tres fases. El primer paso fue la lectura dramatizada del cuento *Moni se queda en casa*, publicado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] en 2020. Esta narración describe las interacciones de un grupo de compañeros de clase que hablan sobre la pandemia a distancia y abordan temas, como el uso de mascarillas y la limpieza personal y de casa. Además, aborda temas como los protocolos de distanciamiento social, la gestión de la información en los medios de comunicación y la idea de que



la crisis es algo temporal, así considera que la reanudación de las actividades normales es una fuente de estímulo para mitigar los impactos adversos del distanciamiento.

Considerando la importancia del lenguaje que la geografía de las infancias discute, se consideró apropiado el cuento para la edad de los estudiantes, quienes tenían nueve y diez años. Durante la dramatización del cuento se puso atención y se realizaron registros sobre el lenguaje corporal de las infancias, es decir, esta actividad también proporcionó información sobre la disponibilidad de NN para continuar trabajando sino sobre su interés y comprensión del tema que les proponíamos abordar.

En la geografía de las infancias es usada la técnica reflexiva, en tanto busca obtener información de las interacciones y reacciones frente al tema presentado (Horton *et al.*, 2008). En esta línea, la lectura buscó generar un ambiente relajado, divertido y de confianza entre nosotras como investigadoras y los niños y niñas, además de incentivar la imaginación y el recuerdo sobre la pandemia, para hacer que las actividades subsecuentes fuesen más fluidas.

Una vez que el grupo había escuchado el relato, a modo de grupo focal, planteamos algunas preguntas, buscando tener información sobre la cotidianidad de estas infancias durante el periodo de pandemia; en la interacción, en varias ocasiones se echó mano de pasajes del cuento para «equiparar» situaciones vividas por los personajes con las de los niños y niñas; algunas preguntas fueron directas, por ejemplo, sobre cómo se sentían mientras no podían ir a la escuela, y cómo fue la experiencia de regresar a su aula y convivir con sus compañeros. En este caso, dejamos una discusión libre y abierta para identificar cuáles eran los temas más recurrentes asociados a esa época, pusimos especial atención en la forma de estudiar y ellos y ellas participaron tanto como quisieron compartir.

Es de resaltar que la propia geografía de las infancias propone el desarrollo de diálogos abiertos y flexibles y, para nosotras, la experiencia en este sentido resultó muy enriquecedora. Surgieron categorías que no habíamos contemplado. Dos referencias fueron sobresalientes: el tiempo de interacción que las infancias pasaron con sus mascotas, que fue valorado como recreativo y que les generó alegría y, por otro lado, bajo una interpretación de cierta inquietud por la falta de tutoría o acompañamiento por parte del profesorado cuando estudiaban desde su casa.

Finalmente, en el trabajo directamente con el grupo, solicitamos que realizaran un dibujo o bien que narraran un texto; niñas y niños optaron por dibujar y algunos lo complementaron con un breve texto. El ejercicio consistió en retratar de forma comparativa la pandemia y postpandemia, con la libertad de reflejar lo que recordaban sobre ambos momentos. Una vez que manifestaron tener listos los dibujos, cada uno habló sobre lo que había dibujado, explicaron por qué eligieron las escenas y elementos que aparecen en sus dibujos. Esta es considerada una estrategia reflexiva que propicia la materialización de la propia experiencia al producir un objeto, en este caso un dibujo, y verbalizar sus pensamientos, emociones y lógicas.



Adicionalmente, se realizó un reconocimiento de las instalaciones del plantel para identificar los espacios de juego, las interacciones de los estudiantes durante el horario del receso. La última actividad en la estrategia de generación de datos empíricos fue una entrevista semiestructurada a uno de los profesores, con el objetivo de conocer otros aspectos de la comunidad. También indagamos sobre las dificultades que los profesores debieron sortear durante la pandemia. El análisis de esta entrevista nos ayudó en la comprensión del contexto de esta comunidad y a conjuntar relatos sobre la experiencia de la comunidad en tiempos de confinamiento.

### 3. EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD

El contexto temporal de este artículo es a poco menos de cuatro años del inicio del confinamiento provocado por la pandemia de covid-19. La emergencia sanitaria implicó que las comunidades escolares de todos los niveles educativos se ausentaran forzosamente de los planteles educativos. En México, las escuelas permanecieron cerradas desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 30 de agosto de 2021. A partir de entonces, el regreso a clases presenciales fue irregular y diferenciado por nivel educativo; el estudiantado del nivel superior comenzó a reintegrarse primero. Durante la emergencia sanitaria, que se prolongó por casi dos ciclos escolares, niños, niñas y adolescentes continuaron con su educación mediante clases a distancia o virtuales, a través del uso de Internet, por radio o televisión.

En el estudio *Encovid-19 infancia* (Universidad Iberoamericana y Unicef, 2022), se identificó que, en el otoño de 2021, en el 8 % de los hogares que tenían integrantes en infancia y adolescencia, alguno de ellos o ellas no se inscribió al siguiente ciclo escolar. Para las y los adolescentes (catorce-dieciséis años) la situación fue más grave, pues la mitad de esa población abandonó la escuela, en su mayoría (53 %) fueron hombres los que ya no quisieron regresar, por lo menos al ciclo inmediato.

Cabe destacar que la decisión de reanudar actividades estuvo condicionada no solamente por el número de casos positivos en la zona, de muertes o de ocupación hospitalaria, sino que, al ser una institución educativa nacional, la mayor parte de las decisiones para la reactivación de actividades fueron tomadas desde organismos centrales, cuando menos a nivel estatal.<sup>3</sup>

Según lo dicho, en el ámbito educativo, el grueso de niñas y niños en México interrumpieron la educación formal escolarizada y presencial súbitamente. De hecho, «las poblaciones rurales de alguna manera quedaron abandonadas a su suerte» (Salas y Pérez, 2023, p. 29). Por ello, esa interrupción significó un periodo de reducción de actividades escolares que demoró mucho en regularizarse. En el caso de la escuela primaria Bruno Aguilar, la falta de

---

3 En México, la división política del país es por estados, así ellos tienen cierta autonomía del Gobierno federal. Al mismo tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es un organismo nacional que actúa en coordinación con los Gobiernos estatales.



una red de comunicación implicó desafíos para la comunidad escolar: directivos, profesorado, estudiantado y familias de NN. Las y los profesores, en algún momento de la emergencia sanitaria, se vieron obligados a buscar directamente en sus casas a los estudiantes para establecer nuevamente los vínculos educativos.

Así, para el grupo con el que trabajamos, en muchos sentidos, pandemia fue sinónimo de no ir a la escuela, por eso cuando hablamos de los dos momentos, más que hablar de la emergencia sanitaria, donde prevalecen los decesos y las olas de contagio, nos referimos al hecho de que en el primero no asistían a la escuela y en el segundo sí. También es importante mencionar que el retorno se hizo de forma paulatina, primero un par de días de la semana, luego se fueron sumando más días, finalmente se logró instalar las actividades regulares en el ciclo escolar, que fue de agosto de 2022 a agosto de 2023.

El plantel en el que trabajamos tiene turno vespertino y matutino; en el primero asisten cuatrocientos estudiantes; por la tarde, son 64 los estudiantes inscritos. La comunidad escolar está dividida en grupos, correspondientes a los seis niveles de la educación primaria que opera en el sistema educativo en México.

La escuela es pública y está conformada por tres hileras de salones, las cuales son de una sola planta, además cuenta con un patio central para la celebración de ceremonias, tiene cancha de basquetbol y una amplia zona verde que sirve, en parte, como estacionamiento para los profesores. Las aulas están equipadas modestamente, pero con el mobiliario suficiente para el desarrollo de las actividades educativas con niñeces; en ellas sobresalen diversos materiales de colores que dan orientación al estudiantado respecto a normas institucionales y cívicas para la convivencia comunitaria.

En lo que respecta al territorio, Loma de Juárez es una localidad del municipio de Villa de Allende en el poniente del estado de México, localizado en el centro del país. La población de la localidad es de 1659 habitantes, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Este municipio forma parte de la región mazahua, en la localidad habitan 504 personas que hablan la lengua originaria. Cabe decir que la mayoría de las viviendas de la localidad cuentan con servicios públicos básicos (electricidad, agua potable y drenaje); el uso de telefonía celular es alto, sin embargo, la disponibilidad de infraestructura para Internet es insuficiente, de hecho, a partir de la pandemia por covid se ha incrementó el uso del servicio, al tiempo que en la escuela se realizaron gestiones para la instalación de una antena que dotara de conexión.

Loma de Juárez es una localidad con alta movilidad de población, históricamente su población en edad de trabajo se desplaza a la Ciudad de México y a Toluca para trabajar durante la semana en oficios como el trabajo en casa y la albañilería o como obreros, para el fin de semana el pueblo cobra dinamidad. Aquí se da lo que se conoce como migraciones por relevos, es decir, las generaciones en edad de retiro son reemplazadas por las juventudes. De lunes a viernes, el pueblo está más bien quieto, la presencia de infancias, mujeres y personas adultas mayores. En 2020, en la localidad habitaban 484 personas



entre cero y catorce años, niños y niñas entre seis y once años asisten a la escuela (INEGI, 2020).

Con el panorama anterior, vemos que esta localidad es rural, pero tiene un nivel de cercanía con algunas urbes como Toluca o la misma Ciudad de México, esto es que no está totalmente apartada ni se consideraría un lugar de difícil acceso. En contraste con ello, al interno de la comunidad la ubicación de las viviendas está dada de tal forma que entre sí hay bastante distancia, siendo trayectos largos los que se suelen hacer para llegar a la escuela.

#### **4. ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA DE LA PANDEMIA Y POSTPANDEMIA**

En esta sección se examina el material obtenido durante el trabajo de campo, que incluye doce dibujos y una hora de grabación con el grupo focal, además de las notas sobre las interacciones observadas durante el tiempo de descanso.

##### **4.1. La escuela, espacio de aprendizaje, juego e interacción**

En nuestro análisis logramos relacionar algunas categorías del uso del espacio con la escuela. Es importante pensar que, desde la visión de los niños, la escuela, en cuanto espacio físico, involucra amistades, compañerismos, juegos y conocimientos. Sin embargo, estas categorías no interactúan de forma separada, para ellos están interconectadas. Por ejemplo, en el hecho de que hayan retratado momentos de aprendizaje con sus propios colegas, y que en algunos casos se haya dado prioridad a retratar los espacios donde suelen jugar, como son las canchas, patios y zonas verdes. Estas interacciones fueron significativas en el análisis, porque dan cuenta de cómo el uso del espacio está atravesado por las interacciones con otras personas, los salones de clases con sus colegas y la maestra, los espacios fuera del salón de clases con colegas.

En esta escuela en particular y, probablemente, en las otras escuelas rurales de México, el espacio escolar no rompe con el paisaje al que suelen estar acostumbrados. En comparación con la pandemia, las condiciones no son diferentes, es decir, la pandemia también fue representada con espacios abiertos, vegetación y abundantes áreas verdes, entonces lo que hace la diferencia entre uno y otro son las personas con las que se relacionan y el tipo de actividades que realizan, siendo fundamentales las interacciones con sus colegas de clase y docentes. Las cuatro niñas se dibujaron con sus amigas y compañeras. Entre los niños, cuatro lo hicieron también con algún amigo o compañero.

La pandemia en este tipo de infancias no fue sinónimo de encierro o confinamiento, pero sí de distancia con sus colegas de clase, con docentes y la práctica del aprendizaje colectivo, situaciones de educación y formación que hacen parte de su vida cotidiana cuando acuden al espacio físico escolar y que expresaron disfrutar.



Cinco de ocho niños realizaron un dibujo postpandemia jugando, así como dos de las cuatro niñas del grupo. Dos niñas y un niño dibujaron la escuela como un espacio para estudiar. Solamente dos niños se dibujaron solos y los dos restantes no hicieron dibujo de la postpandemia.

Los dibujos dentro del salón de clases representaron el ordenamiento de las bancas en formas organizadas y paralelas, con equitativa proporción asignada entre pares, en dos casos, el tamaño del dibujo de la maestra es mayor al de ellos y ellas.

#### 4.2. El juego y el aprendizaje en casa

Estudiar en casa fue una de las actividades más complejas tanto para estudiantes como para sus familias. Al momento de ser interrogados sobre las actividades, algunos de ellos expresaron que durante ese tiempo realizaron pocas actividades escolares o ninguna. La cotidianidad en esa época, por tanto, llevó a que efectivamente su formación escolar fuera interrumpida de forma abrupta y por un largo periodo. Esta cuestión coincide con la literatura sobre la educación en la pandemia, señalado por Tadesse y Muluye (2020). Sin embargo, el aprendizaje y su formación no fueron impactados en la misma forma, específicamente para este grupo de niños que una vez terminada la crisis sanitaria regresaron al aula.

En tal sentido, su formación y sus aprendizajes no necesariamente se interrumpieron frente a la pandemia; ellos se visualizaban jugando e interactuan-



**Figura 1.** Dibujo comparativo sobre el tiempo de la pandemia y la postpandemia de una niña en la zona rural del centro de México (2024).



do, ya no con sus colegas, pero sí con sus mascotas. Además de la construcción de una subjetividad relacionada con la crisis que también les dota de un cierto sentido de agencia, pues cargaron de significados al entorno escolar de forma positiva y cuestionaron su propia actitud frente a ella.

Los juegos eran con sus mascotas o en solitario, uno de ellos se dibujó jugando a basquetbol frente a una pared con una red y su balón en la mano. Actividades que se realizan en espacios abiertos, es decir, que la recreación no estaba limitada al espacio cerrado de su casa.

Entre las mayores quejas que tenían de aquella época se encuentra la falta de una persona que les explicara los temas; se mencionó el término «estudiar en línea» en varios momentos, pero este era descrito como tareas que los maestros enviaban para que ellos realizaran en casa. Es decir, no había un proceso de explicación previo a la asignación de la tarea.

En suma, sus retratos dan cuenta de una crisis, en este caso la pandemia, como una etapa de su vida o un periodo que llegó a interrumpir sus actividades escolares, pero no su formación individual y su aprendizaje, especialmente dan cuenta de una subjetividad que reconoce la crisis como un momento único donde se valoriza ese otro estado de «normalidad» perdido.

#### 4.3. El ejercicio comparativo

En este ejercicio comparativo encontramos que uno de los retos tanto para este grupo como para las personas en su entorno fue adaptar la escolarización al hogar, en definitiva, logramos encontrar posturas diferentes porque mientras algunos sí logaron asociar la pandemia a la escolarización, otros en realidad guardan una memoria de juegos y actividades recreativas en casa, no asociadas directamente con la escuela. En este sentido, consideramos que, si solamente se mira el dibujo de la pandemia, la escolarización de estos niños reflejaría una gran carencia. Pero al comparar con el momento postpandemia identificamos que esas actividades continúan ocurriendo, es decir, hay ciertas actividades inherentes a su edad que no están restringidas ni a la escuela ni al hogar y que, de alguna forma, van definiendo su carácter y significados.

En tal sentido, a nivel general en México, mientras las relaciones humanas se vieron drásticamente reducidas durante la pandemia, las interacciones por medio de tecnologías crecieron, pasando a tener mayor relevancia en la vida de la comunidad estudiantil de casi todos los niveles de estudio, pues se usaban para interactuar entre colegas y con docentes. Además de las interacciones familiares o sociales. En tal sentido estas infancias quedaron relativamente aisladas de esas tecnologías, pero también nos gustaría apuntar una postura crítica al respecto, en el caso estudiado, no se proyectó la tecnología ni durante la pandemia ni después de ella.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Encontramos que las medidas para dar continuidad a la educación a nivel básico no tomaron en cuenta condiciones de infraestructura, servicios o preparación



técnica del grupo con el que trabajamos, quienes, de hecho, son una muestra de cómo podría haber sido la experiencia de otras niñas rurales de México. Así, este grupo, como casi la mayoría de estudiantes del estado, enfrentó un largo periodo de inactividad escolar, que se prologó por casi dieciocho meses. Los efectos de ello coinciden con la afectación señalada por la literatura sobre las desigualdades del aprendizaje causadas por la pandemia en las zonas rurales.

Entonces, la estrategia de educación a distancia implementada por las instituciones federales es analizada a la luz de la homogeneización de la población, sin diferenciar población rural/urbana, y también desde una postura adultocéntrica que apostó por el uso de tecnologías que, en general, no son utilizadas como herramientas de estudio en estas etapas de la vida, especialmente en zonas rurales. Cabe destacar que los niños y niñas que participaron de esta actividad, hoy de nueve y diez años, tenían cinco y seis años cuando comenzó la emergencia sanitaria; además, entre los datos obtenidos, hubo referencias solamente al uso de videojuegos, pero ninguno se retrató frente a un celular y menos frente a una computadora.

Ahora bien, como se ha señalado anteriormente, el objetivo de este trabajo no fue solamente discutir la afectación en el aprendizaje de las infancias rurales de México como consecuencia de la pandemia por covid-19, sino repensar cómo pueden ser analizadas las vulnerabilidades, tanto por su condición de infancia como de ruralidad, en una perspectiva centrada en la subjetividad de la infancia construida desde la experiencia de la crisis. Esa subjetividad no sería dependiente de la acumulación de conocimientos formales, sino que tendrían características propias según el contexto en el que se desarrollan las infancias.

En el caso de nuestro grupo de estudio, descubrimos una subjetividad muy consciente de las diferencias entre pandemia y postpandemia. Lo cual se evidenció con la interrupción de las relaciones humanas como efecto de la crisis. Es notable que en los dibujos realizados sobre la pandemia no se incluyó a nadie más que animales, mientras que, en los dibujos posteriores, la mayoría de ellos se retrataron en grupo con colegas y con la maestra.

En este sentido, nos parece central el rol del juego en la formación de las infancias, entre otras cosas, les hace crear una consciencia sobre el espacio y sus usos, las representaciones de canchas, patios y zonas verdes de la escuela hicieron evidente este aspecto. Incluso el juego también es pensado como herramienta de resistencia pues, ante la falta de contacto entre pares, niños y niñas buscaron esta actividad con sus mascotas y su entorno.

Retomando el tema de las subjetividades, consideramos que la pandemia tuvo efecto en la consciencia sobre los problemas a su alrededor, dotando de aprendizajes la experiencia de una crisis de estas dimensiones. Regresar al espacio escolar fue reportado como una situación que les trajo alegría y emoción valorizando la interacción entre colegas, el aprendizaje colectivo y la presencia de un docente que guiase y apoyase la explicación de los temas.

Lo anterior, considerando el planteamiento de la geografía de las infancias, se relaciona fuertemente con el posicionamiento de que niños, niñas y adolescentes son agentes de cambio y, por tanto, es necesario reconocer su capaci-



dad de agencia frente a situaciones que viven día a día, como el aprendizaje en la escuela, o problemas sociales más complejos, como la propia pandemia.

En nuestra interacción con este grupo de niños y niñas, observamos la eficacia de los enfoques participativos para fomentar la autorreflexión sobre la crisis, ya que, mediante la implementación de las diversas actividades, donde cabe aclarar en general hubo muy buena respuesta y participación en las actividades, ellas y ellos se permitieron reflexionar sobre las ventajas del aprendizaje colaborativo tanto con colegas como con docentes.

A partir de esta experiencia, una de las grandes lecciones que nos hemos llevado en el proceso de investigación es que este tipo de enfoques, es decir, el de la geografía de las infancias, pone énfasis no en la producción científica, y esto no quiere decir que no se deba reflexionar sobre el conocimiento obtenido, sino que en el trabajo con infancias es muy importante centrarse en la metodología, lo cual implica que la planeación y práctica busquen el beneficio de los propios sujetos involucrados.

En la medida de lo posible, para la realización de este artículo se buscó que nuestra visita tuviera un impacto positivo, desde el hecho de que las actividades fuesen entretenidas y con un lenguaje adecuado a su etapa de crecimiento hasta el hecho de que considerasen ese momento como un tiempo de relajación y una experiencia novedosa de cual estaban haciendo parte.

## REFERENCIAS

- Barbosa Silveira, M. C. y Fernandes, S. B. (2013). «Educação Infantil e Educação no Campo: Um Encontro Necessário para Concretizar A Justiça Social Com As Crianças Pequenas Residentes em Áreas Rurais». *Reflexão E Ação* 21, [s.n.], enero-junio, pp. 299-315. Disponible en: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3388>
- Belay, D. G. (2020). «COVID-19, Distance Learning and Educational Inequality in Rural Ethiopia». *Pedagogical Research* 5, n.º 4: [s.p.] (em0082). Disponible en: <https://doi.org/10.29333/pr/9133>
- Castellanos-Páez, V., Abello-Correa, R., Gutiérrez-Romero, M., Ochoa-Angrino, S., Rojas, T. y Taborda-Osorio, H. (2022). «Impacto de La Pandemia en El Aprendizaje: Reflexiones Desde la Psicología Educativa». *Praxis & Saber* 13, n.º 34, marzo. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Castro, Roberto. (2000). *La vida en la adversidad: el significado de la salud y la reproducción en la pobreza*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de Derecho Humanos (CNDH). (2020). *Infancias encerradas*. Ciudad de México: CNDH.
- Contreras Molotla, F. (2023). «Hogares Rurales y Covid-19 en México». En: Salas Quintanal, H. y Pérez Castro, A. B. (coord.). *La década covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades Tomo 3. Afectaciones de la pandemia a las poblaciones rurales en México*, pp. 41-72. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.



- Danic, I., Delalande, J. y Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Duarte, C. (2012). «Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción». En: *Última década* 20, n.º 36, pp. 99-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Freeman, C. (2019). "Twenty-five years of Children's Geographies: a planner's perspective". *Children's Geographies* 18, n.º 1, pp. 110-121. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2019.1598547>.
- Frers, L. y Lars M.. (2022). "Hierarchy and Inequality in Research: Practices, Ethics and Experiences". *Qualitative Research* 22, n.º 5, pp. 655-667. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/14687941221098920>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). *Moni Se Queda en Casa*. Ecuador: Unicef. Disponible en: [https://www.unicef.org/ecuador/media/4626/file/Ecuador\\_moni\\_se\\_queda\\_casa.pdf.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/media/4626/file/Ecuador_moni_se_queda_casa.pdf.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2021). *Evitemos una década perdida: Hay que actuar ya para revertir los efectos de la COVID-19 sobre la infancia y la juventud*. Informe. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/112976/file/UNICEF%2075%20report%20Spanish.pdf>
- Hammond, L. (2021). "Recognising and Exploring Children's Geographies in School Geography". *Children's Geographies* 20, n.º 1, pp. 64-78. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1913482>
- Horton, J., Kraftl, P. y Tucker, F. (2008). "The Challenges of 'Children's Geographies': A Reaffirmation". *Children's Geographies* 6, n.º 4, pp. 335-48. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733280802338049>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2021a). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020*. Aguascalientes: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021b). *Censo General de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI.
- Juárez, D. y Rodríguez, C. (2016). «Factores que Afectan a La Equidad Educativa en Escuelas Rurales de México». *Pensamiento Educativo*, 53 (2), noviembre, pp. 1-14. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.8>
- Kesby, M. (2007). "Methodological Insights on and from Children's Geographies". *Children's Geographies* 5, n.º 3, pp. 193-205. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14733280701445739>
- Jader Janer, L. (2013). «Geografía da Infância: Contribuições aos Estudos das Crianças e Suas Infâncias». *Revista de Educação Pública* 22, vol. 49 (1), pp. 283-294. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915>
- Malkki, L. y Martin, E. (2003). "Children and the gendered politics of globalization. Remebrance of Sharon Stephen". En *American Ethnologist* 30, no.2: 216-224. Disponible en: <https://doi.org/10.1525/ae.2003.30.2.216>



- Martínez, E., Vallejo, J. y Hernández, I. (2023). «Hogares rurales y estrategias adaptativas frente al COVID-19. Reflexiones desde la región noroeste del Estado de México». En: Salas, H. y Pérez, A. (coord.). *La década Covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades*, pp. 111-148. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñiz, P. (2001). «La situación escolar de niñas y niños rurales en México». *Estudios Demográficos y Urbanos* 16, n.º1, enero-abril, pp. 53-83. Disponible en: <https://doi.org/10.24201/edu.v16i1.1096>
- Ortiz Guitart, A. (2007). «Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo». *Documents d'anàlisi geogràfica* 49, [s.n.], pp. 197-216. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2516712>
- Pérez-Soto, F., Escamilla-García, P., Figueroa-Hernández, E. y Pérez-Figueroa, R. (2021). «Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México». *Papeles de Población* 26, n.º105, pp. 97-129. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2020.105.23>
- Sirota, R. (ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Salas, H. y Pérez, A. B. (2023). «Introducción: Condiciones y secuelas de la pandemia en espacios rurales». En: Salas Quintanal, H. y Pérez Castro, A. B. (coord.). *La década Covid en México: los desafíos de la pandemia desde las ciencias sociales y las humanidades Tomo 3. Afectaciones de la pandemia a las poblaciones rurales en México*, pp. 23-40. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tadesse, S. y Muluye, Worku. (2020). “The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review”. *Open Journal of Social Sciences* 8, n.º10, pp. 159-170. Disponible en: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=103646>
- Universidad Iberoamericana y Unión de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (ed.). (2022). “ENCOVID-19 Infancia. Resultados mayo de 2020 a octubre de 2021”. México: Universidad Iberoamericana y Unicef. [Consulta: 3 de abril de 2024]. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/media/6751/file/Resultados%20a%20octubre%202021.pdf>.
- Yarwood, R. y Tyrrell, N. (2012). “Why Children’s Geographies?”. *Geography* 97, n.º 3, pp. 123-128. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00167487.2012.12094350>