

¿Qué ocurrió en las escuelas durante la pandemia? Compromiso docente en una escuela indígena mexicana

 Alejandro Mira¹,  Bruno Baronnet²

¹ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - CINVESTAV IPN. Departamento de Investigaciones Educativas. Calzada de los Tenorios No. 235, Col. Granjas Coapa, Tlalpan, C.P. 14330. Ciudad de México, México. ² Universidad Veracruzana.

Autor para correspondência/Author for correspondence: alejandro.mira@cinvestav.mx

RESUMEN. De acuerdo con estudios recientes, las escuelas multigrado del subsistema indígena en México fueron aquellas en donde recayeron los efectos socioeducativos más nocivos de la pandemia, debido a la articulación de viejas desigualdades sociales con nuevas asimetrías escolares vinculadas a la virtualización de la educación y a la marginación digital de estos centros educativos, principalmente rurales. Al considerar también el panorama preexistente de racismo estructural e institucionalizado que condena a la precariedad al grueso de las escuelas indígenas, este texto se propone contribuir a entender cómo las escuelas de este subsistema educativo público mexicano enfrentaron localmente las condiciones de fragilidad que les planteó la contingencia pandémica, prestando atención a la potencial autonomía que otorgó su condición de “estar en el margen”. A partir de entrevistas, observaciones y conversaciones realizadas principalmente con maestros de una escuela primaria multigrado bilingüe ubicada en el corazón de la región indígena ñaño (u otomí) del estado céntrico de Querétaro, planteamos que la centralidad de la acción de la directora en las relaciones escuela-comunidad, así como el papel de la conciencia comunitaria en el compromiso de los docentes, resultaron claves para el desarrollo de estrategias que buscaron mitigar la interrupción del derecho a la educación en los niños y niñas otomíes durante el cierre de las escuelas. Dichas estrategias consistieron centralmente en el seguimiento docente y a distancia de la situación de los y las estudiantes, la reapertura parcial de la escuela, la atención a las madres de familia, y el seguimiento de tareas escolares a través de un cuadernillo de trabajo. Asimismo, describimos desde la óptica de los actores escolares cuáles fueron algunos obstáculos experimentados para adaptarse a la llamada educación a distancia.

Palabras clave: pandemia, docentes, educación indígena, escuela multigrado, niñez indígena.

What happened in schools during the pandemic? Teacher engagement in a Mexican indigenous school

ABSTRACT. According to recent studies, the multi-grade schools of the indigenous subsystem in Mexico were those where the most harmful socio-educational effects of the pandemic fell, due to the articulation of old social inequalities with new school asymmetries linked to the virtualization of education and the digital marginalization of these mainly rural educational centers. By also considering the pre-existing panorama of structural and institutionalized racism that condemns the majority of indigenous schools to precariousness, this text aims to contribute to understanding how the schools of this Mexican public educational subsystem locally faced the conditions of fragility posed by the pandemic contingency, paying attention to the potential autonomy granted by their condition of "being on the margin". Based on interviews, observations and conversations conducted mainly with teachers of a bilingual multigrade elementary school located in the heart of the ñãñho (or Otomí) indigenous region of the central state of Querétaro, we propose that the centrality of the principal's action in school-community relations, as well as the role of community awareness in the teachers' commitment, were key to the development of strategies that sought to mitigate the interruption of the right to education for Otomí children during the school closures. These strategies consisted mainly of teacher and distance monitoring of the students' situation, partial reopening of the school, attention to mothers, and monitoring of homework through a workbook. Likewise, we describe from the point of view of the school actors what were some of the obstacles experienced in adapting to the so-called distance education.

Keywords: pandemic, teachers, indigenous education, multigrade school, indigenous children.

O que aconteceu nas escolas durante a pandemia? Compromisso dos professores em uma escola indígena mexicana

RESUMO. De acordo com pesquisas recentes, as escolas de vários graus no subsistema indígena do México foram aquelas onde os efeitos socioeducacionais mais prejudiciais da pandemia foram sentidos, devido à articulação de antigas desigualdades sociais com novas assimetrias escolares ligadas à virtualização da educação e à marginalização digital dessas escolas, principalmente rurais. Ao considerar também o panorama pré-existente de racismo estrutural e institucionalizado que condena à precariedade a maioria das escolas indígenas, este texto pretende contribuir para compreender como as escolas deste subsistema de educação pública mexicana enfrentaram localmente as condições de fragilidade colocadas pela contingência pandêmica, atentando para a autonomia potencial concedida por sua condição de "estar à margem". Com base em entrevistas, observações e conversas realizadas principalmente com professores de uma escola primária bilíngue de vários graus localizada no coração da região indígena ñãño (ou Otomí) do estado central de Querétaro, argumentamos que a centralidade da ação do diretor nas relações escola-comunidade, bem como o papel da consciência comunitária no engajamento dos professores, foram fundamentais para o desenvolvimento de estratégias que procuraram mitigar a interrupção do direito das crianças Otomí à educação durante o fechamento das escolas. Estas estratégias consistiram principalmente no monitoramento da situação dos alunos por professores e à distância, na reabertura parcial da escola, na atenção às mães e no monitoramento dos deveres de casa através de um livro de exercícios. Também descrevemos do ponto de vista dos atores escolares quais foram alguns dos obstáculos experimentados na adaptação à chamada educação à distância.

Palavras-chave: pandemia, professores, educação indígena, escola multisseriada, crianças indígenas.

Introducción

En la ruralidad latinoamericana, las condiciones locales, técnicas y materiales de las escuelas en situación de marginalidad (Das y Poole, 2008), generalmente de tipo multigrado, impactan directamente en el trabajo docente y en las tareas educativas desempeñadas en cientos de escuelas (Ezpeleta, 1992). De acuerdo con estudios recientes (De León, Pérez, J., & Vázquez, 2020; Dietz, G. & Mateos; Hernández-Rosete, 2020), las escuelas multigrado del subsistema indígena en México fueron aquellas en donde recayeron los efectos socioeducativos más nocivos de la pandemia, como la pérdida de aprendizaje escolar y el incremento de las desigualdades educativas (Mérida & Acuña, 2020; Schmelkes, 2022), debido a la articulación de viejas desigualdades sociales con nuevas asimetrías escolares asociadas a la virtualización de la educación y a la marginación digital de estos centros educativos (Lloyd, 2020), principalmente rurales. Considerando el panorama preexistente de racismo estructural e institucionalizado que condena a la precariedad al grueso de las escuelas indígenas mexicanas (Velasco-Cruz & Baronnet, 2021), este artículo contribuye a comprender cómo las escuelas de este subsistema educativo público enfrentaron localmente las condiciones de fragilidad que les planteó la contingencia pandémica, dada la autonomía potencial que otorgó su condición de “estar en el margen”.

A partir de entrevistas, observaciones y conversaciones realizadas principalmente con maestros de una escuela primaria multigrado bilingüe ubicada en el corazón de la región indígena ñãñho (u otomí) del estado céntrico de Querétaro, en donde se provee de educación a poco menos de cien niños y niñas indígenas, se comparten algunas estrategias educativas formuladas por estos actores escolares durante el verano del 2020, las cuales ocurrieron en clandestinaje a los lineamientos de interrupción de las actividades escolares presenciales emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ). Se consideran centrales aquellas estrategias que surgieron desde del compromiso y la conciencia comunitaria de los educadores (Montero, 2004), emanadas del diálogo permanente entre padres y madres de familia y directivos, es decir, desde las relaciones escuela-comunidad (Jiménez, 2009) ya que reactivaron algunas de las funciones educativas, sociales y comunitarias de esta escuela – interrumpidas por la pandemia– garantizando de esta forma el derecho al acceso a la educación de la niñez otomí de esta comunidad indígena.

Asimismo, y en el contexto de discusión sobre la precariedad neoliberal de las condiciones sociopolíticas y materiales del trabajo docente, consideramos relevante también

dar cuenta de cómo los actores escolares enfrentaron las condiciones de adversidad que surgieron frente a las decisiones desde la administración central del sistema educativo público mexicano durante el 2020, especialmente, las estrategias multimodales llamadas “Aprende en Casa I” y “Aprende en Casa II”, teniendo que adaptar sus recursos, infraestructura y capacidades a estas políticas educativas descontextualizadas socioculturalmente.

Ahora bien, para poder contribuir al campo de reflexión de lo escolar en la pospandemia, consideramos pertinente recurrir a una concepción de la escuela como “un entorno siempre frágil e inestable (Dussel, 2018) que requiere de actores sociales particulares para “mantenerse en pie”.

Una desigual educación a distancia durante la pandemia

En México, se estima que cerca de 250 mil escuelas de educación básica interrumpieron sus actividades presenciales durante la segunda mitad del ciclo escolar 2019-2020 [1], en atención a las medidas de distanciamiento social emitidas por la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública (SEP) debido a la propagación del virus SARS-COV-2 o COVID-19. A partir de marzo de 2020, 22 millones de alumnos y alumnas de este segmento educativo público, y poco menos de 3 millones en escuelas privadas, dejaron de asistir a sus respectivos centros escolares (SEP, 2020).

Como medida emergente para buscar frenar el deterioro de los aprendizajes escolares derivados de la interrupción de los servicios educativos que provee el Estado a millones de niños, niñas y jóvenes, la SEP habilitó improvisadamente las estrategias de educación a distancia llamadas “Aprende en Casa I” y “Aprende en Casa II”, que correspondieron a un programa nacional “que se diseña y elabora desde el centro de la república” (Dietz & Mateos, 2020, p. 36), basado en la transmisión remota de los contenidos de los planes y programas educativos de forma televisada, en radio y de acceso “gratuito” en línea.

A través de episodios programados con duración aproximada de 30 minutos cada uno, docentes y comunicadores sociales abordaban en lengua castellana contenidos escolares vinculados a asignaturas específicas, de los que se obtendrían “aprendizajes esperados”. La dinámica consistía en que los niños y niñas tendrían que seguir la programación televisiva en los horarios correspondientes a sus materias y a su grado escolar; luego, realizar ejercicios y actividades de forma independiente. Quienes tuvieran posibilidades, llevarían a su vez sus clases de forma virtual. Lo anterior constituyó el centro de esta modalidad de aprendizaje a distancia.

Adicionalmente, la SEP y las secretarías de educación estatales dispusieron de diversos paquetes didácticos, materiales pedagógicos y recursos multimedia en plataformas digitales para conducir a los docentes a la realización de clases virtuales y remotas con sus respectivos grupos escolares.

A pesar de que la SEP propia calificó a “Aprende en Casa” como “un programa exitoso por las cifras de cobertura y seguimiento que ha logrado entre marzo y junio de 2020” (Dietz & Mateos, 2020, p. 36), algunos estudios realizados durante y después de la pandemia han mostrado que, en realidad, se trató de un desastre educativo (Hernández-Rosete, 2020; Schmelkes, 2022).

Lo primero que ha saltado a la vista para algunos investigadores en educación es que esta estrategia nacional no fue diseñada para la diversidad de realidades sociales, culturales, materiales, tecnológicas y lingüísticas del país (De León, Pérez & Vázquez, 2020; Mérida & Acuña, 2020). Un aspecto fundamental a tomar en cuenta es que la conectividad y la posesión de infraestructura digital para tomar clases a distancia, o para utilizar las plataformas que ofrecen servicios de “reunión virtual” (sumamente recurridas durante la pandemia), fue y es profundamente desigual en México:

México está bastante mal parado. En 2016, se ubicó en el lugar 87 mundial en el acceso a las TIC y en el 8 en América Latina, detrás de Uruguay, Argentina, Chile, Costa Rica, Brasil, Colombia y Venezuela, en ese orden, según indicadores de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT 2017) con sede en Suiza. En cuanto a las desigualdades internas, sólo 45 por ciento de los mexicanos cuenta con una computadora y 53 por ciento tiene acceso a Internet en casa, según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares más reciente (INEGI, 2018a). Sin embargo, tal acceso no se distribuye de forma igual. En las áreas urbanas, 73 por ciento de la población utiliza Internet, comparado con 40 por ciento en las zonas rurales. Aún más preocupante es el hecho de que sólo 4 por ciento de los residentes rurales cuenta con Internet en casa (INEGI, 2018a) (Lloyd, 2020, p. 116).

Ahora bien, cuando se mira hacia el interior del mundo indígena-rural, la situación de desigualdad digital se vuelve aún más profunda, pues solamente el 11% de la población hablante de una lengua indígena [2] tiene una computadora y 9.8% acceso a Internet (Lloyd, 2020, p. 116). No obstante, esta situación no sólo abarca el plano comunitario y familiar, sino que es extensivo al entorno propiamente escolar:

los cursos comunitarios, las escuelas indígenas unidocentes y no unidocentes, no cuentan con Internet; en el caso de las primarias, las escuelas comunitarias y las indígenas multigrado no alcanzan 10% (López y Medina, 2021). El 44% de las escuelas primarias del país cuentan con al menos una computadora para uso educativo, pero entre las escuelas indígenas el porcentaje es de la mitad 24% (Unicef e INEE, 2017), por lo cual podemos suponer que las

habilidades digitales de los alumnos de este nivel educativo son prácticamente inexistentes. Si bien el 1% de la población urbana (0.96 millones de personas) carece de cobertura de datos móviles, aproximadamente el 44% de las personas en localidades rurales (muchas de ellas indígenas) no cuentan con ella (11.38 millones de personas). (Schmelkes, 2022, p. 282).

A esta condición de asimetría sociodigital habría que agregar también otras tres dimensiones que fueron igualmente relevantes durante la educación a distancia. Primero, la baja probabilidad de que tanto docentes como padres y madres de familia, así como niños y niñas, estuvieran familiarizados con los saberes digitales (Dussel, 2018) necesarios para aprovechar el uso de la poca infraestructura en tecnologías digitales con la que contaban en sus propias comunidades. Cabe resaltar el hecho de que la mayoría de los contenidos escolares televisados y digitalizados estaban en español, lo que a juicio de Dietz y Mateos (2020, p. 37) fue un reflejo más del “sesgo monocultural y urbano-céntrico de las medidas gubernamentales tomadas”, debido a que se hablan 68 lenguas distintas al español en México.

En segundo lugar, las tasas de baja escolaridad entre la población adulta indígena en México (6 grados de estudios en promedio frente a 10 en la población nacional) indican el nivel de dificultad para que los padres y madres pudieran ayudar a sus hijos en las tareas escolares; de acuerdo con los postulados de la teoría de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1996), una baja escolaridad entre los padres y madres de familia tiende a traducirse en distancia cultural respecto a la cultura de la escuela y de sus hijos escolarizados (porque no han tenido acceso a esta forma de cultura). Este extrañamiento cultural de los padres y madres de familia respecto a lo que (y cómo) tendrían que hacer sus hijos como tareas remotas, a juicio de Kalman (2020; en Dietz & Mateos, 2020, p. 36), abonó en el hecho de que el centro de la actividad educativa de los estudiantes durante la pandemia llevara a un regreso pedagógico “a la memorización, al currículo compartamentalizado en asignaturas, al aprendizaje descontextualizado y a la centralidad del libro de texto”.

En tercer lugar, y no menos importante, la mayoría de familias indígenas en el medio urbano y rural experimentaron situaciones de fuerte adversidad social durante la pandemia, como el incremento de la pobreza extrema y alimentaria, el alza del trabajo infantil ligado a las necesidades económicas de las familias (lo que propició una situación de abandono escolar prematuro), así como una elevada tasa de mortalidad (poco arriba del promedio nacional) en algunas regiones indígenas del país (Schmelkes, 2022). Esto supuso para los núcleos familiares prestar más atención a sus necesidades más elementales y menos atención a los asuntos educativos de sus hijos e hijas. De acuerdo con estimaciones hechas por el Programa Universitario de Estudios del Desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México,

6.5 millones de personas incrementaron las filas de la pobreza extrema de finales del 2018 a finales del 2020:

La crisis no solo aumentó la pobreza, sino que la profundizó. La población en pobreza extrema o pobreza por ingresos en la actualidad se encuentra ahora más alejada de la línea de pobreza que antes de la pandemia: los pobres ahora son más pobres que en 2018 [...] Los sectores ocupacionales más precarizados del país, que se desempeñan en actividades de baja calificación, experimentaron un crecimiento de la pobreza por ingresos 2.5 veces mayor que los de alta calificación. (Nájera y Curtis, 2021, p. 15-16).

Así, consideramos que algunas dinámicas sociales de la pandemia tocaron de manera aguda la realidad educativa en las 10,288 escuelas del subsistema indígena mexicano durante el período de educación a distancia [3]. Precisamente bajo este panorama son significativos los esfuerzos emprendidos por algunos maestros y maestras para “sacar a flote” el trabajo escolar durante los tiempos más agresivos e inciertos de la pandemia mundial. En efecto, la cotidianidad de niños y niñas indígenas fue profundamente atravesada por estos determinantes materiales, sociales y técnicos.

Un centro escolar multigrado en una región ñoño de Querétaro

La escuela primaria federal indígena “Ricardo Flores Magón” [4] se encuentra a 180 kilómetros de la Ciudad de México y a 90 kilómetros de la capital del estado de Querétaro. Es una de las siete escuelas primarias indígenas en esta comunidad ñoño que cuenta además con ocho preescolares (también del sistema indígena) y un bachillerato. La región en la que se encuentra la comunidad es la de mayor concentración de población indígena en Querétaro, caracterizada por la expulsión de una cantidad significativa de su población hacia los centros urbanos circundantes, y por el incremento reciente de conflictos sociales intracomunitarios derivados de nuevas dinámicas de acumulación del capital y del control político por el territorio (Flores, 2020). En la escuela, trabajan cuatro docentes con diferentes grados de antigüedad laboral, formados por la escuela Normal del estado y en programas de licenciatura orientados específicamente al magisterio indígena. Tres de ellos son nativos de la región, de los cuales, uno específicamente es originario del barrio en el que está el centro educativo. Los tres tienen diferentes dominios del ñoño.

Se trata de una escuela en la que se unifican, para el período que reportamos, los primeros dos grados educativos (1° y 2° grado) que son atendidos por un mismo profesor; 3° y 4° grado no cuentan con alumnos inscritos; y 5° y 6° son atendidos, cada uno, por un docente. Además, la escuela cuenta con un profesor de educación física, el único que no

pertenece a esta región, y la directora, también nativa, quien cumple exclusivamente funciones administrativas. Una de las visitas a esta pequeña escuela multigrado durante el mes de julio de 2020 ha coincidido con uno de los pocos días en los que sus puertas han sido abiertas hacia el final del ciclo escolar 2019-2020. Este lunes a las 9:00 de la mañana, notamos nuevos avisos en los barandales de la puerta principal. Este día se citó a madres de familia y a sus hijos para encargarse de tareas, entregar cuadernillos y los libros de texto que llegaron muy tarde en el ciclo escolar. La escuela está semivacía, pero tiene más vida de la que se ha sentido desde hace unas quince semanas, al cerrarse por completo en el mes de marzo de 2020.

Una fila de unas cinco madres de familia espera ser atendida por la directora y por los cinco docentes, quienes se comunican entre sí en hñõñho. También con la directora, quien es fluida por igual en español y en “el otomí”. Otras diez madres esperan sentadas en los márgenes de un desnivel que separa los salones y dibuja el cuadrado del patio central, donde observamos unos diez niños y niñas jugando, entrando y saliendo de sus salones.

A pesar de que no era obligatorio retomar el código de vestimenta, los niños y niñas llevan sus habituales uniformes. También llevan sus mochilas escolares con sus cuadernos y con los materiales que les han sido entregados por sus maestros, con quienes charlan y de quienes reciben instrucciones.

En cuatro de las cinco aulas que se utilizan regularmente, los niños y las niñas se encuentran con sus respectivos maestros. No son más de veinte alumnos los que hoy están aquí. En condiciones normales, habría 74 niños y niñas, todos hablantes de hñõñho, con diferentes niveles de dominio. La forma en la que son atendidos depende de cada maestro. Unos hablan con sus estudiantes uno por uno, revisan sus tareas, las corrigen y les solicitan realizar nuevos trabajos. Otros prefieren hablar con los pocos niños y niñas que hay en su respectivo salón. No hay propiamente clases, sino asesorías.

Cuando nos acercamos a saludar y a conversar con las madres de familia, ellas manifiestan dudas sobre los ejercicios que les dejan los maestros a sus hijos. Comentan que no entienden del todo y que necesitan ayuda. Se muestran preocupadas porque sigue sin haber clases. Al mismo tiempo, se saludan y sonrían mientras vigilan a sus hijos. Afirman que es urgente que la escuela reabra. Necesitan que sus hijos se distraigan. Comentan que no pueden con ellos todo el día.

La directora termina de resolver varios asuntos simultáneamente. Entra a su oficina donde están varias mamás esperando a ser atendidas. Pide firmas, mira sus listas, charla con

los maestros. Les pide mucha atención con las mamás. Charla con nosotros. También se muestra preocupada por todo lo que está ocurriendo, especialmente por las peticiones “sin sentido” de la supervisión regional y de la USEBEQ. Al cabo de unas dos horas, las madres y sus hijos se retiran. Se cierra la escuela con llave y candado a la entrada.

La cotidianidad fragmentada de esta escuela que trabaja en condiciones clandestinas termina por este día. El resto de la semana, la escuela volverá a su normalidad pandémica por disposición oficial. No tendrá ningún tipo de actividad hasta que se vuelva a citar a sus integrantes.

Retos y estrategias docentes frente a la educación a distancia

Antes de analizar los obstáculos y las estrategias que tuvieron que enfrentar y desplegar los actores educativos de esta escuela indígena durante el período más difícil de la pandemia, quisiéramos destacar dos dimensiones sociales de su “ensamblaje cotidiano” (Dussel, 2018) que se vieron potenciadas y afectadas por la situación de crisis sanitaria.

En primer lugar, su nivel de autonomía como institución social particular, que bajo las condiciones que a continuación describimos, implicó para este centro educativo el incremento relativo de su capacidad autonómica, puesta en juego en la posibilidad de operar clandestinamente y en desobediencia a la normativa oficial (debido a su ubicación geográfica marginal y las negociaciones de las madres de familia con la directora y de la directora con los docentes). En segundo lugar, la centralidad de la escuela como un espacio fundamental para la socialización infantil y la socialización comunitaria intergeneracional (Bermúdez & Núñez, 2009; Medina & Sánchez, 2020), lo que en este caso implicó la suspensión de un número significativo de las relaciones sociales del mundo de los niños y las niñas de esta comunidad, y de los maestros, en tanto actores que dedican buena parte de su tiempo social a la interacción en la escuela.

Bajo estas estas relaciones de fuerza inmediatas y “negociaciones locales acotadas” (Dussel, 2018, p. 91) se comparte a continuación el panorama de complejidad escolar-comunitaria, así como las estrategias desplegadas por los docentes, entendiendo por éstas conjuntos de acciones “motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas en la interacción con otros” (Woods, 1985, p. 122).

Dificultades de adaptación a la virtualización de la educación

Desde las primeras semanas de la contingencia por el virus SARS-COVID-19, las condiciones particulares y generales del trabajo cotidiano de la escuela indígena multigrado “Ricardo Flores Magón” se vieron afectadas de tal manera que no existían precedentes sobre esta situación entre el colectivo social que ahí concurre. La directora y los maestros pidieron a estudiantes y padres y madres de familia mantener contacto remoto para solicitarles la realización de actividades y ejercicios escolares que paulatinamente fueron integradas en lo que posteriormente se llamó “cuadernillo de trabajo”, en virtud de las precarias condiciones infraestructurales que existen en la localidad para mantener clases virtuales.

Durante la pandemia, los cuadernillos se convirtieron en objetos fundamentales para la estrategia educativa adoptada por el centro escolar, ya que se revisaron, supervisaron y devolvieron periódicamente a los estudiantes. Su uso permitió mantener la continuidad de los contenidos escolares del ciclo 2020-2021 y se integró en la estrategia colectiva adoptada por el centro para enfrentar la situación de crisis sanitaria.

Paralelamente, estudiantes y padres de familia interactuaron intermitentemente con los contenidos escolares televisados en las plataformas “Aprende en Casa I” y “Aprende en Casa II”, dependiendo de la disponibilidad de tiempo, espacio y recursos de cada hogar.

El meollo de las dificultades socioeducativas que enfrentaron niños, niñas, padres y madres de familia, docentes y directivos, luego de seis meses de adaptación a la realización de actividades educativas bajo este modelo a distancia, se relacionó con el impedimento de brindar acompañamiento técnico-pedagógico y socioemocional por parte de los maestros a sus estudiantes. A partir de este contexto complejo en el que se difumina el papel de la escuela y de los trabajadores de la educación, se destacan a continuación cuáles fueron las circunstancias que determinaron las condiciones del trabajo docente.

Condiciones de conectividad, acceso y conocimiento al aprendizaje virtual

El punto de partida fundamental para comprender lo que ocurrió en esta comunidad y en esta escuela atraviesa por el hecho de que los maestros siempre trabajan en función de las determinaciones que les son impuestas por el “imperio de la institución” y por el sistema educativo-administrativo al que pertenecen (Ezpeleta, 1992). Para los maestros, la petición por parte de las autoridades educativas federales y de la USEBEQ de mantener clases a distancia a través del uso de plataformas digitales, fue considerada como una medida

imposible de cumplir debido al desconocimiento que tenían sobre la existencia y cobertura de servicios digitales en la comunidad. Como plantea a continuación uno de los maestros, también fue considerada una acción injusta en términos de formación magisterial, pues no fue acompañada en ningún momento de la debida habilitación de infraestructura y capacitación para los docentes de esta escuela indígena:

La mera verdad, yo como maestro, sí lo veo muy complicado, lo veo muy complicado ahora por el medio en el que estamos, es donde yo veo que nuestras autoridades educativas, no visualizan esa situación, los contextos, como que piensan que todos tenemos todos los medios para tomar esas clases virtuales que ellos manejan ... Ahora con el “Aprende en Casa”, aquí en la comunidad, pues no tienen Internet, televisión algunos, algunos les llega la señal. Por ejemplo, en el ciclo pasado se transmitían las clases por el canal once y el catorce creo, y esos canales no llegan aquí, sólo te agarra dos canales. Entonces era imposible. Cómo le íbamos a pedir nosotros a los niños que vean la tele si no tienen acceso. Ahora, el Internet, tampoco tienen acceso. El celular, algunos tienen celular, pero la señal es muy deficiente. Entonces es muy complicado, muy complejo, es donde nosotros decimos que no se puede trabajar así ... No han tomado en cuenta los contextos y los recursos, como que nos dicen “hagan esto y a ver cómo le haces” (Maestro Alonso, 1° y 2° grado).

Tanto los directivos como los docentes y los padres de familia coincidían en que no existía la infraestructura ni los conocimientos digitales necesarios para adaptarse a la modalidad de aprendizaje virtual, ya sea a nivel familia y a nivel comunidad. En la localidad, la falta de cobertura de telefonía celular [2], la precariedad de los servicios públicos y privados de Internet, la ausencia de recursos económicos para acceder a estos servicios y la falta de adquisición de equipos digitales en las familias, fueron factores que limitaron abruptamente la posibilidad colectiva de integrarse al aprendizaje virtual. Además, algunos padres y madres de familia tenían poca familiaridad y desconocimiento de los lenguajes digitales, especialmente aquellos que no están habituados al uso del español escrito.

Adicionalmente, y en relación con la crisis económica profundizada a raíz de la pandemia, para aquellas familias que contaban con más de un hijo o hija en otros niveles escolares, la exigencia de entregar tareas vía mensajería digital o asistir a clases virtuales (como solicitaron docentes de otras escuelas ubicadas en la región), contribuyó a instalar en la percepción comunitaria la inequidad asociada a la actual digitalización de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en comunidades de alta marginación, pues las prioridades económicas de las familias eran otras y “el gobierno debe de garantizar la educación”, como expresaba la directora.

Una madre de familia con dos hijos inscritos en el ciclo escolar 2019-2022 (uno en la escuela primaria y una hija en secundaria) comentaba que ha tenido que invertir sus recursos económicos, de por sí limitados, para pagar la renta de equipo de cómputo con conexión a

Internet para la realización de las actividades escolares de su hija. También, la “whatsappización” de las relaciones escuela-familia la obligaba a comprar datos móviles con el propósito de permanecer en comunicación con los docentes, enviarles fotografías de las actividades realizadas en casa y realizar impresiones.

En relación con el uso de plataformas y recursos digitales, algunos docentes comentan estar a favor de la introducción de tecnologías digitales a la enseñanza, lo que rompe con la representación social de que los maestros indígenas rechazan la tecnología (Dussel, 2012). Sin embargo, señalan que no han recibido la capacitación adecuada para utilizarlas, ni antes ni durante la contingencia educativa. Además, la escuela ha estado solicitando la instalación de equipos de cómputo y servicios de Internet durante varios ciclos escolares, según el testimonio del maestro de 5° grado:

No cuento con los recursos, con los medios, tampoco el sistema nos equipa de Internet, ya ni en la escuela, aquí en la escuela no tenemos. Es lo que le decíamos a la directora, hemos hecho muchas peticiones que por favor nos conecten a Internet, por lo menos en la escuela para nosotros venir a trabajar aquí, pero nuestras autoridades en los cuatro años que llevo aquí no hemos recibido ninguna respuesta (Maestro Jesús, 5° grado).

Aunque los maestros y los padres de familia reconocen la importancia de tener infraestructura tecnológica y conocimientos para su uso –ya que pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes– la exigencia de las autoridades educativas de mantener clases virtuales durante la pandemia generó una percepción social particular entre la comunidad y los padres y madres de familia. Esta percepción se traduce en la idea de que ellos, como jefes de familia, como comunidad otomí y como escuela del subsistema indígena, participaron de forma asimétrica y poco equitativa en la educación virtual y a distancia, en comparación con otros sectores más favorecidos de la sociedad mexicana. La existencia de una brecha digital objetiva entre los diferentes sectores sociales que acuden a la educación pública en México, indudablemente se tradujo en una inequitativa distribución de oportunidades sociales y educativas durante la pandemia, con efectos proclivemente racializados.

“La tele no te explica, va muy rápido, no es como el maestro”

Además de las dificultades tecnológicas, las madres de familia también enfrentaron otras dificultades relacionadas con la transferencia de funciones pedagógicas de la escuela hacia ellas durante la pandemia (Plá, 2020). La alteración de los horarios escolares y la interrupción de la socialización esencial que provee el espacio y las relaciones escolares para

la niñez indígena (Bermúdez & Núñez, 2009) implicaron que algunas madres de familia tuvieran que cumplir, en diferentes grados, funciones de supervisión, acompañamiento y seguimiento de las actividades escolares de sus hijos e hijas. Esto significó que las mujeres tuvieran que absorber el trabajo escolar, independientemente de su eficacia pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996), en proporción al número de hijos y de sus grados escolares. En consecuencia, las madres de familia se vieron obligadas a asumir una carga adicional de su trabajo, lo que contribuye a reflexionar sobre el papel educativo de las mujeres durante la pandemia.

Al respecto, una madre de familia que dio seguimiento a su hijo desde el hogar (el cual cursaba el quinto año de primaria) comentó que el niño buscaba poner atención a los contenidos escolares y ejercicios que se transmiten por televisión, pero perdía la atención fácilmente. Ella considera que esto se debe, entre otras cosas, a que los contenidos que se transmitieron eran “más avanzados”, por lo a su hijo que le costaba trabajo mantener el ritmo de las actividades propuestas. Igualmente, señalaba que la velocidad era distinta, pues “la tele no te explica, va muy rápido, no es como el maestro”. A juicio de la madre, quien impulsó junto con el comité de padres de familia el regreso a actividades escolares presenciales de forma escalonada, la presencia de la figura docente es fundamental, pues percibe que los maestros tienen “la paciencia y la dedicación” que requiere su hijo para la realización de sus actividades escolares.

Por otra parte, las dificultades de atención que enfrentaron los niños y las niñas para acostumbrarse a sus nuevas responsabilidades escolares desde el ámbito doméstico plantearon un escenario poco propicio para diferenciar los momentos de aprendizaje escolar de otros momentos no educativos en sus propios hogares. Esto ha implicado el desdibujamiento de los tiempos, ritmos y espacios de la escuela (Nespor, 2002). La mezcla o ausencia de la organización del tiempo escolar, junto con ritmos domésticos y comunitarios, planteó una situación en la que los hogares se volvieron un sitio de tiempo completo para la niñez. Una de las madres comentó que a pesar de que sus hijos “se encontraban bien”, estaban “muy inquietos, parecían ansiosos” y extrañaban de sobremanera estar en la escuela.

En este contexto, los padres de familia sintieron que se les había impuesto una responsabilidad que no les correspondía, ya que no contaban con la infraestructura material y digital para cumplir adecuadamente. Esto generó a su vez una percepción de desigualdad en comparación con otros sectores de la sociedad que sí contaron con las condiciones necesarias para llevar a cabo la educación a distancia. Es importante destacar que esta situación de

desigualdad y exclusión digital ya existía antes de la pandemia, pero se acentuó durante ella, evidenciando la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso a la tecnología y la conectividad como un derecho fundamental en la actualidad, tomando en cuenta enfoques sobre la racialización de la desigualdad.

Inicio del ciclo escolar sobre la base de rezagos educativos

Tanto la directora de la primaria como la mayor parte del profesorado expresaron una fuerte preocupación acerca del rezago educativo generalizado en todos los grados y en todo el alumnado de esta escuela primaria indígena multigrado. La interrupción abrupta de una cuarta parte del ciclo escolar anterior implicó dar inicio al nuevo ciclo sobre la base de un rezago en términos de los aprendizajes curriculares esperados:

Ahorita hice un diagnóstico con el grupo que tengo, si veo la afectación que ellos tuvieron con este tiempo que no asistieron, entonces veíamos que si sigue [la interrupción de clases] esa parte va a haber mucho rezago en cuestión de aprendizaje (Maestro Roberto, 6° grado).

Las peticiones por parte de la USEBEQ de realizar un diagnóstico y, simultáneamente, por parte de la SEP de ocupar las primeras tres semanas del entrante ciclo escolar 2020-2021 para evaluar los aprendizajes obtenidos en el ciclo escolar pasado fueron consideradas medidas necesarias por los docentes, pero según plantean, sería probable que los resultados sean maquillados por las supervisiones de la zona. Comenta un profesor que, en su opinión (con el instrumento en mano), “y siendo sincero”, los resultados que arrojaría el instrumento, “si se hace de verdad”, es que todos estarían reprobados. Esto se puede apreciar en los “cuadernillos que estamos entregando, no se ve el avance de los niños”.

Por otra parte, un grupo particular de niños preocupa de sobremanera a la directora y los maestros. Si bien existen madres de familia que supervisaban la entrega de las tareas escolares de sus hijos, otros tantos niños se encuentran sin ningún tipo de acompañamiento adulto. De acuerdo con el maestro de primero y segundo grado, por lo general, corresponden a niños y niñas que ya contaban con algún tipo de rezago pronunciado y que no pueden comprender mensajes de texto u oraciones contenidas en los cuadernillos o en los diagnósticos. A ello podrían sumarse otras condiciones adversas, como el hecho de provenir de hogares en condiciones de pobreza y en los que se ejerce algún tipo de violencia; también con poco o nulo interés por la escolarización de los menores asociado frecuentemente a los mínimos grados de escolarización (o analfabetismo en español) de los adultos, según afirma el propio

docente. Sobre este sector infantil, otro docente se pregunta “cómo le puede exigir a estos niños que entreguen sus trabajos, no los puedo reprobar, sería algo muy injusto”.

Bajo estas circunstancias, es posible plantear que durante la pandemia hubo niños y niñas en una situación de completo abandono pedagógico y en interrupción total de sus derechos de acceso a la educación básica [3]. En relación con la deserción escolar, la directora subrayó que aproximadamente un cuarto de la matrícula de estudiantes no ha tenido ningún tipo de contacto con sus maestros, por lo que “es probable que se presenten hasta el año entrante” o “que simplemente no regresen a la escuela”. Para ella, también la reanudación de clases presenciales es vital.

Impactos psicológicos en las y los docentes

Al mirar al docente como profesional de la educación, pero también como trabajador asalariado, es decir, como “sujeto entero” (Ezpeleta, 1992: 29), el tipo de experiencia particular que construyeron los maestros del medio indígena luego de seis meses de pandemia y de cierre de las escuelas, rebasó propiamente las complejidades técnico-pedagógicas. Entre estas circunstancias, se encuentran efectos psicosociales asociados a sus condiciones de trabajo:

Me siento frustrado, con ansiedad, psicológicamente estamos muy golpeados, no sólo a los niños sino a nosotros como docentes nos ha afectado mucho esta situación. La preocupación por la enfermedad, la preocupación por nuestros niños, por nuestros alumnos, la situación de que ya queremos regresar a clases, porque no es lo mismo, en el medio en el que nosotros estamos no es lo mismo, nosotros ya extrañamos regresar a las aulas, extrañamos regresar con nuestros alumnos, extraño convivir con ellos, convivir con los niños (Maestro Jesús, 5° grado).

La ruptura del ritmo laboral, la restricción de movilidad, la incertidumbre del regreso a clases, el “estrés docente” asociado al cambio a una modalidad educativa con la que no están acostumbrados, así como el distanciamiento con sus alumnos, generaron repercusiones de tipo psicológico para los educadores de esta escuela. Uno de ellos comentó que no ha sido sencillo experimentar la exigencia por parte de las autoridades educativas regionales de transitar a un tipo de enseñanza virtual sin disponer de algún tipo de precedente:

Que de repente te digan, sabes qué no vamos a tener clase, va a ser a través de en línea y va a ser en casa. Ahí entra la parte de “chin”[4] cómo le voy a hacer. No estamos acostumbrados a eso, estamos acostumbrados a venir a preparar nuestras clases, que “mañana voy a hacer esto, voy a pasar lista, después de pasar lista, voy a trabajar esto, voy a hacer esto, voy a retomar un tema que no concluí”. Entonces, pues en esa situación hacemos nuestro plan de trabajo y lo llevamos a cabo con los alumnos. En esta modalidad eso no se puede... cambiar

de un momento a otro nuestra forma de trabajo como docentes es muy complicado... No tenemos un antecedente de cómo actuar (Maestro Roberto, 6° grado).

Por otra parte, la sensación de no estar haciendo “el suficiente esfuerzo” y la responsabilidad que asumen sobre el aprendizaje de los niños y las niñas de la comunidad frente a los padres de familia, son sensaciones que han aparecido en los últimos meses, pero que se anclan con las exigencias que consideran prevalecen de forma constante por parte de la sociedad mexicana hacia la figura docente, en especial en el entorno regional, en donde son considerados como las escuelas con “mayor retraso”:

Al final del ciclo escolar, qué resultados voy a mostrar a los padres de familia, a veces trato de hacer todo, pero siento que me hace falta muchas cosas por hacer y a veces no está en mis manos, no está en mis manos. También tengo que preocuparme por mi salud, por mi familia (Maestro Alonso, 1° y 2° grado).

Si nos preocupa como maestros, verdaderamente nos frustra de no saber qué hacer con los niños, al no contar con los medios que los otros si cuentan, tratamos de buscarle por todos los medios para trabajar con los niños (Maestro Jesús, 5° grado).

Es fundamental destacar que la pandemia afectó significativamente las condiciones del trabajo pedagógico de los y las docentes, quienes se han visto obligados a adaptarse a nuevas formas de enseñanza y afrontar demandas administrativas adicionales sin contar con una capacitación adecuada previa. Además, la presión por cumplir con sus responsabilidades laborales y el miedo a perder su empleo propiciando cuadros de estrés y ansiedad en los docentes. Asimismo, la preocupación por los gastos económicos adicionales para adaptar sus espacios de trabajo en casa y los riesgos de contagio al cumplir con sus obligaciones, también fueron una preocupación constante para los trabajadores de la educación. Todas estas situaciones afectaron su calidad de vida y su salud emocional, tal como expresa un maestro:

Hace poco tuvimos nuestros Consejos Técnicos, nos piden que nos subamos a una plataforma que sea de manera virtual, entonces en la comunidad, por ejemplo, en la que yo estoy, pues no hay Internet, no tengo Internet, entonces cómo le hago. Comentaba el otro día con los compañeros, nos dicen, por un lado, que nos cuidemos, que no salgamos de casa, que estemos en casa, pero, por otro lado, me obligan a tener que viajar al municipio, para poder llegar a un ciber y poder hacerlo de manera virtual, entonces cómo, me están cuidando o me están mandando a que me enferme ... El supervisor nos decía que teníamos que conectarnos a fuerza, incluso nos dio una contraseña [de un correo electrónico] de la supervisión que está en el municipio. Yo le dije que no podía arriesgar mi salud para ir a la cabecera, pero ya no me dio una respuesta (Maestro Alonso, 1° y 2° grado).

Si bien el panorama adverso y de “supervivencia educativa” (Pollard, 1985) al que se enfrentaron tanto maestros, niños y madres/padres de familia ha ocasionado que se tome

mucho más en cuenta el rol fundamental que desempeñan los trabajadores de la educación en la sociedad, tal como lo considera un maestro, llama la atención que el acompañamiento psicológico fue una de las grandes desatenciones del sistema educativo mexicano durante esta crisis de la escuela.

Estrategias para el acompañamiento escolar a la niñez indígena

A pesar de las complejidades que se enfrentaron desde esta escuela primaria multigrado bilingüe para adaptarse a las condiciones de educación a distancia, docentes, directivos y familias construyeron espacios de comunicación permanente que motivaron, en gran medida, la construcción de estrategias educativas colectivas. El objetivo de la puesta en práctica de estas acciones ha sido disponer los recursos colectivos con los que cuenta la escuela para atender el conjunto de necesidades educativas emergentes de los niños y las niñas, necesidades que, a juicio de los actores sociales de este centro escolar, no son tomadas en cuenta por las autoridades educativas. Dichas estrategias, en buena medida, han ido en paralelo o en oposición silenciosa a las directrices emanadas por la SEP, USEBEQ y las supervisiones regionales. A continuación, se detallan en qué han consistido estas estrategias emergentes y las motivaciones que las originaron.

Estrategias colectivas entre el cuerpo docente para el seguimiento de niños, niñas y madres/padres de familia

Como se ha expresado, las relaciones escuela-comunidad (Jiménez, 2009) tienen un papel fundamental para la directora de esta escuela primaria y sus docentes. La atención a los padres y madres de familia en lengua hñõñho, la resolución de trámites administrativos, la impresión de boletas, la entrega de materiales escolares, la gestión de becas, la organización de eventos culturales que respeten la cultura comunitaria, entre otras actividades, corresponden a la carga habitual de trabajo que asumen los maestros y en buena medida la directora de este centro escolar. En este sentido, el personal escolar tiene una fuerte aceptación entre los padres y madres de familia. Desprendidas de este vínculo y de la preocupación por la interrupción de las clases presenciales que afectaron directamente a los niños y las niñas, el conjunto de estas estrategias emergentes pretendió acompañar en la distancia a los cinco grados que se atienden en esta escuela, aunque no sean suficientes, como han reiterado los propios docentes:

- **Elaboración de planes de trabajo alternativos.** Una de las primeras acciones que impulsó la directora de la escuela, en función de las pocas posibilidades de integrarse a una modalidad de enseñanza virtual, fue la petición a los docentes de elaborar un plan alternativo de trabajo, en el que establecieran mecanismos de seguimiento al trabajo escolar remoto de los y las estudiantes. Al respecto, la maestra comentó que esta decisión fue bien vista por los maestros y madres de familia (aunque inicialmente pudo generar discrepancias, pues algunos docentes se inclinaban a aceptar las indicaciones que vinieran de la supervisión regional).

- **Cuadernillo de trabajo.** Al igual que en otras escuelas rurales multigrado de México (Ayala, Briseño, Rebolledo & Rockwell, 2020), un instrumento al que recurrieron los maestros de esta escuela refiere a los “cuadernillos de trabajo”. Correspondieron a compendios de actividades didácticas y de aprendizaje que apelan a los contenidos programáticos de los planes de estudio. La entrega y evaluación de dicho cuadernillo correspondían al eje central de las acciones pedagógicas organizadas por los maestros frente a las condiciones de distanciamiento social. Algunos maestros expresaron ciertas dificultades para diseñar actividades que puedan ser comprensibles para los estudiantes y sus padres de familia, especialmente en el nivel de las instrucciones escritas en español.

- **Seguimiento vía telefónica.** Algunos maestros optaron por dar mayor seguimiento a algunos de sus alumnos vía telefónica, aunque este recurso fue muy limitado dada la poca recepción de telefonía celular que existe en la comunidad (sólo en algunas áreas), y también porque no todos los padres de familia contaban con equipos telefónicos. Fundamentalmente, fue un mecanismo de seguimiento apropiado para tener noticias de aquellos alumnos que no manifestaron su participación en la modalidad a distancia.

- **Visitas domiciliarias.** A criterio abierto, es decir, cada docente, según sus medios y sus recursos, realizó visitas domiciliarias a algunos alumnos. Debido a la baja incidencia de casos de contagio en la comunidad y recurriendo a protocolos de cuidado para evitar contagios (similares a los que se utilizaron en una buena cantidad de establecimientos urbanos), algunos maestros prefirieron ir a las casas de los estudiantes para seguir de cerca su desempeño. Las visitas variaron en tiempo y en relación con el tipo de actividades que se realizan. Como sostenía uno de los docentes, también buscan producir en los niños y en las niñas la sensación de estar acompañados por sus maestros.

- **Retroalimentación colectiva.** Los Consejos Técnicos que sostienen de forma colectiva los docentes junto con la directora funcionan como espacios en los que se comparten las acciones que están emprendiendo cada uno de los maestros. Ocasionalmente, también han

servido para compartir cómo se han sentido en relación con la situación sanitaria, comunitaria y nacional, también en relación con el cierre de su centro de trabajo. La centralidad de este espacio colegiado radica en que las demandas de los y las padres de familia representados por el comité de padres tienen eco en las decisiones docentes y es desde este espacio desde el que se deliberan las acciones de seguimiento a los estudiantes.

- Realización de evaluaciones y diagnósticos parciales. De la mano de la solicitud de la SEP y USEBEQ, los maestros recurrieron a determinadas actividades de evaluación para emitir consideraciones sobre el avance de los alumnos. Centralmente, se trató de la realización de un diagnóstico para detectar los avances y rezagos educativos de los y las estudiantes en función de los planes de estudio. Adicionalmente, cada docente realizó evaluaciones de los diferentes materiales, tareas e instrumentos utilizados por los niños y niñas durante el ciclo escolar en curso. Como hemos indicado, los maestros detectaron rezagos pronunciados en torno a los aprendizajes que tenían presupuestados para sus grupos de alumnos hacia el cierre del ciclo escolar.

- Asesorías a padres de familia y a estudiantes un día a la semana. Sumadas a las visitas domiciliarias, desde un par de meses atrás los maestros acudieron colectivamente a su centro escolar para brindar asesoría a sus alumnos y padres de familia. En un horario de las 08:00 a.m. a las 11:00 a.m., los docentes recibían a las familias en sus respectivos salones de clases para dar continuidad a las actividades establecidas. La asistencia de los padres de familia se reportó a un nivel de 25% aproximadamente.

- Regreso escalonado a clases. Desde el comité de padres de familia se formuló la solicitud de reabrir la escuela un día a la semana para que cada docente asistiera con su respectivo grupo. Por ejemplo, el lunes con primer grado, el martes con segundo grado y así sucesivamente. Esta solicitud emergió como una política educativa local y comunitaria, acotada para este centro escolar en específico. Las relaciones de proximidad entre directora, docentes y padres y madres de familia correspondieron al entorno comunitario y escolar para tomar esta decisión. Se consideró de cierto riesgo, debido a las posibles represalias administrativas y políticas que pudiera tomar la supervisión estatal hacia la escuela.

Compromiso docente y conciencia comunitaria

Ahora bien, más que el manejo adecuado de las plataformas digitales que se dispusieron como el eje central de la emergente política educativa a nivel federal, quizás el factor que permitió sostener algún tipo de acompañamiento pedagógico con los niños y las niñas de esta

localidad refiere al compromiso comunitario de los docentes respecto a la labor educativa que realizan con las familias de esta localidad. Si bien este vínculo a nivel subjetivo, o sentido de pertenencia comunitario (Montero, 2004), varía o puede estar ausente en algún integrante de la escuela, para aquellos maestros que son integrantes del propio medio en el que se ubica su centro escolar, la responsabilidad que tienen con los padres y con la comunidad en general son ejes fundamentales en su profesión:

Yo le decía a los compañeros, hay que tratar de cuidar a los padres de familia, a los niños. ¡Qué bueno que no hay casos [de COVID] en la comunidad! pero hay que tratar de que no existan esos casos, hay que tratar de apoyarlos en todo lo que podamos como docentes, tratar de que ellos eviten viajar al municipio, que estén aquí en su comunidad, que trabajen aquí los niños, que no por imprimir un cuadernillo tengan que viajar al municipio ... Yo lo que pienso es que en esta escuela sí tratamos de proteger a los niños y a los padres de familia ... yo siendo de esta comunidad y viendo las limitaciones de nosotros, yo digo que de alguna manera tenemos que hacer algo por la comunidad, tampoco lo vamos a dejar así. Si las autoridades no responden, nosotros por lo menos sí, de lo que está a nuestro alcance” (Maestro Alonso, 1° y 2° grado).

Por otra parte, desde el punto de vista de la directora, la relación con los padres y madres de familia es crucial para esta escuela y sus docentes. Por ejemplo, ante las acciones educativas que se han llevado a cabo por el cierre del centro escolar y la posibilidad de enfrentar conflictos o represalias por parte de la supervisión regional debido a la realización de actividades presenciales, la participación de las familias indígenas en la decisión de trabajar de manera clandestina otorgaba a la directora un respaldo social basado en la gestión comunitaria del centro educativo, aunque esto no dejara de crear un campo de tensión local en relación a las autoridades educativas regionales, y frente a otras escuelas que decidieran suspender por completo sus actividades.

En esta línea, un maestro comentaba que, a pesar de estas tensiones con las decisiones normadas de la administración educativa estatal, su papel como docente en su comunidad lo comprometía a seguir prestando atención a las necesidades de las madres y padres de familia, y a brindar apoyo en la medida de lo posible a los niños y niñas en su proceso de formación escolar, incluso de manera remota. Por ejemplo, el propio maestro consideraba fundamental contribuir con sus propios medios para la impresión y entrega de material de trabajo. Este compromiso con su labor docente no solo refleja su dedicación a su profesión, sino un potencial cruce entre su conciencia como trabajador de la educación y su conciencia étnico-comunitaria:

Estamos imprimiendo cuadernillos, ahora sí que lo que está en nuestro alcance, lo que económicamente tenemos. Cada lunes estamos imprimiendo cuadernillos, los estamos elaborando, con recursos de nosotros, estamos yendo a imprimir, no podemos dejar a los alumnos así, esa es una responsabilidad que nosotros tenemos (Maestro Roberto, 6° grado).

Desde este contexto de complejidad social destacamos que, no es conveniente idealizar el papel de los docentes y las difíciles condiciones estructurales y materiales en las que llevaron a cabo acciones educativas dentro del subsistema de educación indígena durante la pandemia. Si bien es crucial reconocer que algunas y algunos maestros desempeñan una función social esencial que los sitúa en un lugar de agentividad en el campo de la desigualdad educativa, esto no implica invisibilizar sus frágiles condiciones de trabajo. En efecto, estas personas cumplen con dos tareas fundamentales: en primer lugar, ofrecen servicios educativos públicos, gratuitos y de calidad; en segundo lugar, adaptan dichos servicios culturalmente a las necesidades específicas de la niñez indígena, en este caso, de la niñez ñoño.

Consideraciones finales

En el primer tercio del año 2020, en tan sólo unas semanas, el sistema educativo mexicano experimentó una momentánea y acelerada transición de su naturaleza esencialmente áulica, en buena medida análoga y basada en la interacción pedagógica presencial de docentes y estudiantes, hacia un tipo de educación remota, soportada por recursos digitales, sin relaciones cara a cara entre docentes y alumnos y con enseñanza virtualizada, la cual transfirió y condicionó la responsabilidad educativa estatal a las posibilidades materiales e infraestructurales de familias y comunidades escolares. Particularmente para el medio rural e indígena, compuesto en mayoría por escuelas multigrado, la medida oficial de educación a distancia supuso un nuevo apéndice en las discriminaciones institucionales y manifestaciones del centralismo de la SEP, debido a la poca sensibilidad que supuso destinar a miles de niños y niñas de regiones alejadas de las ciudades a ver programas televisivos para no perder el ciclo escolar. Los efectos racializantes de estas nuevas estructuraciones de las desventajas educativas, asentadas en asimetrías sociales y marginaciones de infraestructura y conocimientos sobre herramientas digitales, suponen un reto abierto para comprender cómo se expresan estos efectos socioeducativos en la experiencia más inmediata y cotidiana de las infancias indígenas que asisten a un subsistema educativo históricamente maltratado por la oficialidad estatal en México (Velasco & Baronnet, 2021).

Bajo el objetivo de valorar este reto e indagar qué ocurrió al interior del subsistema indígena durante el momento más álgido de la pandemia, la experiencia de un centro

educativo multigrado nos muestra la importancia de la inserción de la escuela y sus actores en la densidad de las relaciones comunitarias para la toma de decisiones democráticas, que no niegan las tensiones y los conflictos, sobre qué es lo mejor para una comunidad escolar cuando existen condiciones contingentes atípicas. En este sentido, se invita a discutir en torno a la idea de dotar de mayores márgenes de autonomía educativa a nivel regional a los maestros, directivos, padres y madres de familia en torno a las decisiones pedagógicas y administrativas de sus centros escolares y sobre los recursos que les corresponden, especialmente cuando su estatus de marginalidad no es reestructurado por el sistema educativo general.

Asimismo, consideramos primordial repensar la función y el trabajo docente en la pospandemia, considerando las nuevas jerarquías de las condiciones materiales institucionalizadas por este fenómeno socioambiental, especialmente la creciente focalización en el uso de los recursos digitales en la educación.

Referencias

Ayala, S., Briseño, J., Rebolledo, V., & Rockwell, E. (2020). Historias locales frente a estrategias nacionales. In Hecht, A., Rockwell, E., & Ames, P. (Coord.). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (I)* (pp. 27-33). Buenos Aires: CLACSO.

Bermúdez, F., & Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, (27), 19-52.

De León, L., Pérez, J., & Vázquez, B. (2020). Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México. In Hecht, A., Rockwell, E., & Ames, P. (Coord.). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (I)* (pp. 43-49). Buenos Aires: CLACSO.

Dietz, G., & Mateos, L. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. In Hecht, A., Rockwell, E., & Ames, P. (Coord.). *Educación en la diversidad. Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (I)* (pp. 34-42). Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, I (2018). Sobre a precariedade da escola. In Larrosa, J. (ed.). *Elogio da escola* (pp. 87-111). Autentica.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. In Birgin, A. (Coord.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12 (42): 27-42.

Flores, G. (2020). Transformaciones del tejido social y acumulación capitalista en una comunidad ñaño. *Academus*, 12(22), 7-17.

Hernández-Rosete, D. (2020). El COVID-19 como desastre anunciado. In Hecht, A., Rockwell, E., & Ames, P. (Coord.). *Educación en la diversidad. Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (I)* (pp. 34-42). Buenos Aires: CLACSO.

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB-SEP.

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. In Casanova, H. (coord.) *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). México: IISUE-UNAM.

Medina, P., & Sánchez, R. (2020). *Infancias, voces y esperanzas ante el confinamiento del Covid-19 en México*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). Covid-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Nájera & Curtis (2021). *La pandemia del COVID-19 y la pobreza en México en 2020. Nota técnica*. México: PUED-UNAM.

Nespor, J. (2002). *Aulas, enseñanza y aprendizaje. Ponencia presentada en el Coloquio ¿Qué sucede en el salón de clases?* Ciudad de México, 27 a 31 mayo.

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. In Casanova, H. (Coord.). *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). México: IISUE-UNAM.

Pollard, A. (1985). Los intereses del maestro y la “supervivencia en el aula”. In Rockwell, E. (Coord.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 131-138). México: SEP.

Schmelkes, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus* 21, 2(5), 379-387. <https://doi.org/10.22136/korpus212022106>

SEP (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: SEP.

Velasco, S., & Baronnet, B. (2021). Educación indígena y estereotipos raciales en los Altos de Chiapas. In Gall, O. (coord.). *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas* (pp. 303-335). México: CEIICH-UNAM.

Woods, P. (1998). Estrategias de enseñanza. In Rockwell, E. (Coord.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 121-124). México: SEP.

Notas

[1] El sistema educativo mexicano establece que la educación básica comprende los niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2020). “Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 45 días a 2 años, 11 meses; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, 12 a 14 años” (SEP, 2020, p. 6).

[2] El tipo de tecnología más difundida entre la población hablante de lengua indígena refiere a la telefonía celular en sus modalidades 2G, 3G y 4G que abarca cerca de 78% de la población. Tomado de: <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/78-de-la-poblacion-indigena-tiene-cobertura-de-telefonía-celular-ift>

[3] En ellas trabajaban 37,940 docentes y asistían 789, 635 alumnos para el período 2019-2020 (SEP, 2020, p. 42).

[4] Por petición expresa de la directora y los docentes entrevistados, el nombre y ubicación específica de la escuela ha sido modificada. Igualmente, se ha decidido no mostrar los nombres de los docentes debido a las posibles sanciones de las que pueden ser objeto por la supervisión regional, en relación con las actividades que sostuvieron desde su centro escolar en desobediencia de la normativa oficial.

[5] Sólo se pueden hacer llamadas y enviar mensajes de texto en un número restringido de zonas en la comunidad.

[6] Coloquialismo usado para expresar sorpresa.

Informações do Artigo / Article Information

Recibido en: 21/10/2022
Aprobado en: 23/03/2023
Publicado en: 27/05/2023

Received on October 21th, 2022
Accepted on March 23th, 2023
Published on May, 27th, 2023

Contribuciones del artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: preparación, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de intereses: Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses em relación com este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Evaluación del artículo

Artículo revisado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agencia de Desarrollo

No tiene.

Funding

No funding.

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

Mira, A., & Baronnet, B. (2023). *¿Qué ocurrió en las escuelas durante la pandemia? Compromiso docente en una escuela indígena mexicana*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15065. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15065>

ABNT

MIRA, A.; BARONNET, B. *¿Qué ocurrió en las escuelas durante la pandemia? Compromiso docente en una escuela indígena mexicana*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15065, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15065>