

Hacer escuela para un mundo en pandemia.

Estrategias y proyectos pedagógicos emergentes en Michoacán, México

Alberto Colin Huizar²

Lev Moujahid Velázquez Barriga³

Cesar José Valdovinos Reyes⁴

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que requiere, necesariamente, de la interacción y el diálogo entre distintos sujetos para construir conocimiento, lo que aporta elementos para comprender en mayor o menor medida la realidad social en su complejidad. Por su parte, la escuela presencial es una institución que aún goza de legitimidad como espacio idóneo para desarrollar la labor educativa; allí se despliegan una infinidad de experiencias de trabajo pedagógico entre educadores y educandos. Sin embargo, la crítica condición de la actualidad, marcada por la pandemia ocasionada por la propagación de la enfermedad COVID-19, obligó al gobierno mexicano a imponer una cuarentena desde marzo de 2020, que incluye, entre otras cosas, el confinamiento masivo de personas en el espacio privado, la cancelación de actividades no esenciales y el cierre masivo de escuelas. En este contexto, hemos sido testigos del endurecimiento de las medidas disciplinarias en lo social y de una acelerada adopción estatal del paradigma de vigilancia y control característico del Leviatán sanitario transitorio (Svampa, 2020).

Esta pandemia ha causado una serie de consecuencias que trastocan distintos aspectos de la vida cotidiana, pero, sobre todo, ha impactado de manera negativa en las clases populares, que conforman el grueso de la población en América Latina, región de enorme desigualdad socioeconómica (De Sousa Santos, 2020). Tal es el caso de México, donde, según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 78.1% de la población vive en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social. En este mayoritario sector social podemos observar afectaciones

concretas en tres dimensiones diferentes: la salud, la economía y la educación.

En primer lugar, enfrentar una enfermedad desconocida con un deficiente sistema de salud pública ha generado al menos tres problemas: saturación hospitalaria como síntoma de la débil infraestructura médica, mayor número de personas infectadas sin atención adecuada por carecer de seguridad social y lo más preocupante, una alta tasa de mortalidad. En segundo lugar, un gran número de personas de las clases populares “viven al día”, lo que hace que, para mantener un ingreso económico regular, sea necesario el trabajo diario en comercios a pequeña escala, la mayoría en el sector de la informalidad, donde se desenvuelven las actividades comerciales de al menos 45% de la población mexicana. Por esta razón no puede detenerse totalmente la movilidad de las personas (Trujillo, 2020). En tercer lugar, el campo educativo escolarizado también ha sido profundamente afectado con la suspensión de las actividades en los centros escolares. Más de 36 millones de niños, jóvenes, docentes y directivos se quedaron sin clases presenciales, pues las escuelas cerraron y transitaron hacia esquemas de trabajo virtual por medio del uso intensificado de plataformas digitales (Casanova, 2020). La respuesta estatal michoacana consistió en imponer un programa de educación a distancia que buscó mantener la regularidad de los trabajos académicos del ciclo escolar 2019-2020, a pesar del impedimento de acudir a las aulas de clase.

Hay que dejar claro que los resultados de la educación a distancia han sido muy diversos. Si se pretende realizar una evaluación de dicho programa educativo a

²Universidad Veracruzana. Maestro en Investigación Educativa. Correo: alberto.colinh@gmail.com

³Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Doctor en Pedagogía Crítica. Correo: levmx@yahoo.com.mx

⁴Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Correo: drcesarvaldovinosupn@gmail.com

distancia (que no es el caso de este trabajo), es necesario valorar en primera instancia, la diversidad cultural, política y económica de los territorios donde tiene presencia la escuela pública y tomar en consideración las desigualdades sociales⁵. Por ejemplo, la proporción de alumnos que poseen computadoras en sus casas es tres de cada cuatro en las escuelas privadas, tres de cada nueve en las públicas urbanas y sólo tres de cada 24 en las públicas rurales (Saraví, 2015). Esto evidencia que, en una gran cantidad de localidades en los márgenes del Estado, el acceso a los principales medios digitales de comunicación para una educación mediante la virtualidad es complicado. Según un informe de la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim), al menos 4.5 millones de estudiantes perdieron contacto con el sistema educativo nacional en 2020, una cifra que devela dichas asimetrías sociales. Contar con una conexión de internet estable, una computadora personal o un teléfono celular de gama media o alta se ha convertido en un privilegio que poseen sólo algunos sectores de la sociedad y es indicio de la enorme brecha de desigualdad digital contemporánea.

A pesar de estas condiciones adversas, en el mes de abril el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Esteban Moctezuma Barragán, anunció que el programa “Aprende en Casa” buscaría garantizar la continuidad del ciclo escolar por medio de clases virtuales, envío de evidencias de trabajo en casa y la transmisión de programas por radio y televisión. El fracaso de la estrategia federal era previsible. En primer lugar, por la escasa cobertura de internet a lo largo y ancho del país, como explicamos anteriormente; en segundo lugar, porque las autoridades en materia educativa de los gobiernos subnacionales se vieron rebasadas por la situación emergente, lo que generó poco impacto en la realidad de los educandos.

Al inicio del siguiente ciclo, se realizaron ajustes al calendario escolar, que acumuló un total de 190 días de trabajo en casa, y se insistió en el mismo tipo de educación a distancia mediante el programa “Aprende en Casa II”. La única novedad fue que el programa estaba basado fundamentalmente en programas de televisión abierta elaborados a marchas forzadas y reciclando cápsulas de información de canales culturales preexistentes. Aunque es relativamente cierto que con base en la televisión pública la SEP logró superar el problema de la cobertura y llegar a una mayor cantidad de

hogares para la transmisión de las clases (aproximadamente 90% de los hogares mexicanos cuentan con al menos un televisor), la realidad es que los contenidos eran repetitivos, tediosos, descontextualizados y prácticamente no abonaron nada a la comprensión de la pandemia y los problemas que enfrenta la sociedad en el presente. En resumen, lo que el gobierno federal anunció como un planteamiento educativo “ejemplar”, en realidad fue una simulación pedagógica.

Desde entonces, mucho se ha escrito, reflexionado y discutido en múltiples conferencias, foros, conversatorios, artículos y libros sobre el estado de la educación en la pandemia. Al respecto destacan dos interesantes compilaciones publicadas recientemente. La primera es el libro *Educación y pandemia*. Una visión académica (Casanova, 2020). Esta obra, compuesta por artículos de múltiples autores con trabajos empíricos y experiencia en el campo educativo, sintetiza elementos para el debate central de la escuela en la pandemia, la pedagogía y el rol de la escolarización, pero también sobre la educación superior, el papel de la tecnología y la conectividad, la desigualdad, el currículo, la cultura, el género y por supuesto, algunas miradas hacia el futuro de la escolarización.

Por su parte, el reciente libro, titulado *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (Dussel, et al., 2020), abona a una emergente reflexión latinoamericana sobre el fenómeno de la pandemia y sus efectos en los ritmos de la escuela. A través de miradas epocales, aproximaciones a los sistemas educativos, sus niveles y desigualdades, así como, de reflexiones situadas sobre el trabajo docente, las clases y las pedagogías pandémicas, el texto abre una ventana para abordar las contradicciones del modelo escolar en la pandemia. Ambas compilaciones constituyen relevantes aportes para la comprensión de los procesos socioeducativos en el capitalismo de la pandemia, sus efectos concretos en la relación enseñanza-aprendizaje y el incremento de paradigmas tecnológicos en el campo de la educación escolarizada.

La pedagogía crítica también ha hecho aportes significativos en este sentido, ya que la pandemia no puede entenderse de forma separada de la crisis de la política, del capitalismo y de la educación. Giroux, et al. (2020) nos permiten discutir una disyuntiva clave en función

⁵“Sistema educativo perdió contacto con 4.5 millones de niños por esquema a distancia: REDIM”. *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/0801/mexico/sistema-educativo-perdio-contacto-con-4-5-millones-de-ninos-por-esquema-a-distancia-redim-enterate/>

de las condiciones reales de las instituciones educativas en esta inédita coyuntura histórica: optar por una escuela para la reproducción funcional o por una educación antihegemónica. Los autores advierten que un principio pedagógico central del neoliberalismo educativo de la actualidad consiste en abordar los problemas sociales desde la responsabilidad individual. De acuerdo con esto, en la pandemia la escuela no tiene la necesidad de abordar cuestiones sistémicas que conduzcan al análisis del orden social y el poder, mucho menos a explorar nociones de responsabilidad colectiva. La finalidad que persigue la institución educativa es la reproducción de un modelo de alienación que legitima el statu quo.

Para consolidar este enfoque, los sistemas educativos tienden a adoptar una pedagogía pandémica, definida por aquellos “aparatos culturales y medios de comunicación que hacen eco de las teorías de conspiración, mienten descaradamente sobre pruebas o curas falsas para el virus, al tiempo que participan en una política de evasión que cubre tanto la incompetencia como la violencia, avaricia y exclusión terminal en el núcleo del capitalismo” (Giroux, et al., 2020, p. 3). No obstante, los sujetos educativos que se posicionan desde horizontes emancipadores para la construcción de otra educación, también enuncian sus discursos y prácticas dirigidos hacia una revalorización de la escuela. El carácter contrahegemónico que subyace a dichos procesos recupera el sentido de la solidaridad y busca fortalecer los lazos sociales para proyectar un espacio que funcione como apoyo y acompañamiento de la colectividad.

Es en este terreno de disputa que nuestro trabajo político y organizativo como maestras y maestros de Michoacán, pertenecientes a la Sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), adquiere relevancia: por su capacidad de desplegar un conjunto de estrategias y proyectos pedagógicos orientados a adaptar la escuela a las condiciones actuales. A continuación, nos proponemos describir los fundamentos epistemológicos y las características principales del Programa Democrático de Educación para el Estado de Michoacán (PDECEM), que funge como el proyecto articulador de las nuevas prácticas a nivel escolar y comunitario. Posteriormente, nos centramos en las principales iniciativas que, como profesorado sindicalista, hemos impulsado a lo largo de la pandemia, con el objetivo de generar propuestas situadas para un horizonte educativo acorde a las distintas condiciones socio-culturales de las comunidades escolares michoacanas.

El reseteo mundial educativo y el movimiento magisterial en Michoacán

Partimos de comprender el capitalismo como un sistema de dominación, explotación y despojo que se mantiene vigente. En esta coyuntura inédita, todas las áreas de la actividad humana se han visto afectadas, pues el sistema ha encontrado su máxima expresión desde los principios de una agenda neomalthusiana que acelera el tejido transnacional de las nuevas dictaduras y tácticas paramilitares de exterminio en beneficio de la “seguridad sanitaria”. El posicionamiento de la industria farmacéutica y la agudización del conflicto bélico contra países y gobiernos no aliados del capital son ejemplos del crecimiento exponencial del poder hegemónico. Los discursos racistas y el fin de las ideologías que en los años noventa del siglo pasado eran retóricas académicas, ahora son parte de los planes de control global.

En este contexto, consideramos que la educación no puede verse como parte de un programa progresista o simplemente alternativo ajustado a los intereses de la clase dominante. Basta con dirigir la mirada hacia la disputa en el campo de la ciencia y la tecnología por parte de las corporaciones, ya que, se reconoce la agresión a la escuela pública en la nueva ruta privatizadora que supone colocar la institución educativa dentro de la sociedad virtual, en contubernio con los grandes magnates de Google®, entre otros. Estas acciones delatan la continuidad de la agenda previa: desaparecer la institución educativa como territorio político y formativo, pero también, desaparecer el ethos colectivo que le subyace; es decir, la articulación presencial con la otredad, así como el desarme completo del proyecto de humanización que posibilita una educación pública, crítica y emancipadora.

De esta forma, nuestro programa alternativo está inscrito en una coyuntura en la que solo hay dos caminos posibles: ser un campo experimental político y pedagógico para coexistir y refuncionalizar el sistema o, por el contrario, ser un verdadero programa contrahegemónico a la altura de las nuevas condiciones privatizadoras. Buscamos aportar una alternativa a esos estudiantes y familias excluidas del derecho a la educación pública por no estar dentro de los márgenes de consumo industrial y la agenda de exterminio, en los que la COVID-19 desempeña un papel fundamental.

El Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM). Identidad y construcción de conocimiento

Las rebeldías latinoamericanas protagonizadas por pensadoras y pensadores que enarbolan distintos procesos prácticos, cuestionan la educación de la objetividad fundada en la dicotomía sujeto/objeto. Destaca la crítica a la universalidad de corte racionalista-positivista, tanto en la mirada tradicional como en la mirada ortodoxa clásica de primer orden del llamado “materialismo científico”, el cual sigue mirando el futuro desde el retrovisor; es decir, explica la racionalidad del mundo con lentes de la segunda revolución industrial, cuando es evidente que transitamos hacia la era de la singularidad y la cuarta revolución industrial.

Esta transformación ha generado una nueva mirada con visión de futuro, la cual adoptamos desde el propio PDECEM. Recuperamos este enfoque para potenciar la pluralidad de epistemologías, esas otras miradas que fluyen desde las rebeldías y argumentan que la vida está siendo desde la pluriversidad, la naturaleza humana, la pauta que conecta y exige, también, una diversidad metodológica en la educación y la pedagogía, capaz de dar identidad a las particularidades en una dinámica que no insista en la monoculturalidad y permita el diálogo entre saberes.

A partir de este análisis, consideramos la urgencia de construir una propuesta que tenga incidencia en las escuelas y las prácticas pedagógicas, para transformar las condiciones de negación de lo humano, para visibilizar la diversidad a través de procesos de cambio en perspectiva intercultural, con base en el diálogo de saberes y dialécticamente abierta al presente potencial y al sueño posible como visión de futuro. En este sentido, las pedagogías críticas y las educaciones populares como enfoques epistemológicos son inspiración para la construcción del paradigma del pensamiento crítico, el cual está en permanente disputa con el neoliberalismo cognitivo. Estas tendencias educativas desde los bordes y las periferias están en la disputa del paradigma o, mejor dicho, están “rompiendo el cerco”.

La educación popular parte no solo de reconocernos como personas sujetas desde la opresión, sino de constituirnos en sujetos políticos con una visión revolucionaria, que busque la desnaturalización del capital-

ismo y del patriarcado, la descolonización de nuestro sentido común en otros horizontes, que cuestionen los modelos de pensamiento eurocentrado, que incorporen el feminismo y el enfoque de género como proyecto político, que trabajen realmente con y desde las disidencias para visibilizar la opresión desde todos los ángulos posibles, con la finalidad de generar un espacio donde quepan todas las posturas que confrontan el sistema dominante.

Para ello es necesario repensar la pedagogía crítica como proceso revolucionario, pues, desde nuestra perspectiva, constituye un enfoque que no puede orientarse desde las lógicas de lo establecido, de lo instituido en tensión con lo instituyente. El PDECEM es, justamente, un desplazamiento epistemológico, una forma de hacer ciencia desde el pensamiento crítico, ciencia desde el segundo orden para desplazar a la ciencia clásica. El PDECEM es mirar para mirarse desde otra mirada, es mirar la mirada de la otredad, para en ella desplazarse y aprender. Las educaciones populares y las pedagogías críticas son desplazamientos que se gestan desde la revolución paradigmática. Los desplazamientos son fundamentales en el ser humano, yendo desde la ciencia hasta la revolución, para llegar a la emancipación.

A lo largo de la historia de la humanidad surge la necesidad de mirarse desde otra posición, desde otra interpretación. Los desplazamientos son empíricos, pero también teóricos, articulan pensamiento y acción. El pensamiento crítico es un desplazamiento, la realidad se desplaza a modo de la dimensión en que ella subyace, la posibilidad del desplazamiento es lo que da vida al origen, al pensamiento y a la necesidad de construir alternativas. Esto quiere decir que el PDECEM es un desplazamiento epistemológico, porque implica conocer desde otra posición para construir conocimiento inédito.

El PDECEM se articula desde una racionalidad crítica que nos modifica. Esta modificación permite ver el mundo desde una posición distinta, tener apertura de pensamiento hacia lo nuevo e incierto, hacia lo que está siendo y lo que transita. Esto evita la división entre ciencias sociales y ciencias naturales, sin dejar fuera a las ciencias formales, fácticas o empíricas. La racionalidad crítica pasa de un plano reflexivo a un plano de segundo orden, a una reflexión de la reflexión; implica impulsar el pensamiento crítico reflexivo de manera categorial, desde las categorías inicialmente confusas, petrificadas y disciplinarias hacia la construcción de categorías articuladas con la direccionalidad del

recorte de realidad y la memoria histórica, donde los fenómenos particulares articulan la totalidad.

Nuestro proyecto supone, también, un desplazamiento desde la dialéctica. Recuperar el interés por la dialéctica es propio de la actual profundización de la opresión capitalista, pero la dialéctica como sinónimo de cambio se ha vulgarizado. La dialéctica es cambio incesante que desafía el presente sin abandonar el legado histórico de las luchas y asume la contingencia del futuro como una posibilidad de múltiples escenarios de liberación y emancipación, siendo esto último constitutivo de su conformación como campo del pensamiento educativo. En suma, todo análisis dialéctico implica la visibilización y el estudio en profundidad de aquello que se critica y una respuesta detallada a cada una de las contradicciones que se evidencian. La dialéctica entre lo global y lo local demanda una territorialización de las contradicciones que mantiene una conexión con la totalidad. La dialéctica es, también, expresión de la ideología ubicada en su tiempo histórico y por lo tanto, en permanente movilidad, lo que trasciende cualquier tipo de dogma.

La contradicción dialéctica del movimiento: el PDECEM y otras iniciativas

El PDECEM es el resultado de la evolución histórica de los proyectos pedagógicos de la Sección XVIII de la CNTE en Michoacán. Constituye la plataforma educativa de nuestro tiempo y emanó como una de las tareas centrales del Proyecto Político Sindical (PPS). Representa el patrimonio intangible del profesorado de base, cuyos principios y horizontes nos permitieron enfrentar las últimas reformas neoliberales y resistir sus efectos en los centros escolares.

La Sección XVIII de la CNTE se consolidó hacia finales de los años ochenta del siglo pasado. Desde sus orígenes, las y los profesores de la resistencia se plantearon trascender la naturaleza gremial del movimiento sindical y las demandas meramente económicas; es decir, se reconocieron como un movimiento político y popular, cuyos horizontes persisten en la actualidad a través de la vigencia del PPS. Históricamente, el PPS ha sido el instrumento de orientación que define las seis tareas vertebrales del movimiento magisterial para las transformaciones democráticas: 1) restituir el poder a las bases; 2) integrarse a los esfuerzos nacionales orientados a resolver los grandes problemas del país, junto al pueblo; 3) construir un proyecto alternativo de educación; 4) arrancar las reivindicaciones de las

bases; 5) realizar una gestoría democrática; y, 6) unificar a los trabajadores de la educación. Estas seis tareas integran la estrategia de largo aliento de la disidencia magisterial. Para llevarlas a cabo fue necesario transgredir el orden estatutario y burocrático del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), diseñado para practicar un sindicalismo de contención gremialista de la lucha de clases. En su lugar, se constituyó una estructura orgánica en tres dimensiones: Gestión Popular, Gestión Educativa, Gestión Sindical, que atenderían tres planos de intervención: la sociedad, la educación y el sindicato.

La ruptura con el estatuto institucional redimensionó, también, las estructuras del gobierno sindical; el Comité Ejecutivo Seccional dejó de ser la figura que suplantaba a las bases magisteriales. El Congreso de Bases, el Pleno Seccional, la Asamblea Estatal y la Asamblea Masiva Regional pasaron a tener un papel protagónico en la toma de decisiones del movimiento. La legalidad y el reconocimiento estatutario del SNTE estuvieron en segundo término; la legitimidad emanó de las bases magisteriales y la representación democrática se hizo valer por medio de la correlación de fuerzas.

Los tiempos para la lucha pedagógica de la Sección XVIII no se hicieron esperar. La primera reforma curricular del neoliberalismo, realizada en 1992, preparó al sistema educativo nacional para atender las necesidades del capital, con la implantación del Tratado de Libre Comercio. Esto aceleró la construcción de propuestas alternativas y contrahegemónicas desde la CNTE, por ejemplo, el Congreso Estatal Popular de Educación y Cultura (CEPEC) como espacio de discusión, diálogo y toma de decisiones del pueblo michoacano para influir en la política educativa estatal y orientar la vida del movimiento pedagógico magisterial.

En los albores del tercer milenio, la Sección XVIII pasó de la protesta en las calles a la propuesta en la escuela, de la ocupación de las plazas públicas a la ocupación pedagógica alternativa de los centros escolares y los espacios de formación de los docentes. Inspirados por la educación socialista, las pedagogías de los movimientos sociales latinoamericanos, las educaciones populares y las teorías críticas, impulsamos algunas iniciativas como: las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), los Centros de Desarrollo para la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD), el programa de Alfabetización Popular, los programas de Desarrollo Neuronal y Desarrollo Lingüístico Integra (DLI), el Curso-Taller Estatal del Educador Popular, el Centro Sindi-

cal de Investigación e Innovación Educativa (CSIE), los casi 30 Libros de Texto Alternativos y la Escuela Popular de Formación Política y Pedagógica “Francisco Javier Acuña”. En conjunto, dichos programas se proponen modelar una subjetividad librepensadora, propiciar el desarrollo de la integralidad humana, la formación crítica de los educadores, las ideas filosóficas de la racionalidad revolucionaria, la escuela para la emancipación social y la autonomía comunitaria, sin perder de vista el horizonte nacional y la necesidad urgente de modificar el rumbo del proyecto civilizatorio de la modernidad capitalista.

A su vez, la Gestión Educativa de la Sección XVIII tiene la responsabilidad de acompañar, organizar, difundir, investigar, formar y sistematizar de manera horizontal dichas iniciativas, sin suplantar, de ningún modo, la inteligencia colectiva del movimiento de los trabajadores de la educación. Por ello, nuestro proyecto sólo se entiende como un movimiento pedagógico que se construye y reconstruye de abajo hacia arriba, no al revés. El PDECEM no tiene propietarios, no es patrimonio de personas ni de grupos. Sus libros, materiales didácticos, trayectos formativos y programas son de todas y todos los militantes de la CNTE y de la comunidad educativa que en él participan. No es un proyecto de “iluminados”, es la expresión de la diversidad de miradas provenientes de las comunidades pedagógicas de base y de las múltiples manifestaciones de los colectivos que se han apropiado de él en cada contexto regional. Los colectivos pedagógicos populares son los que sostienen la consigna “inventamos o erramos”, como apuntaba el educador venezolano, Simón Rodríguez, al referirse a la tarea monumental de hacer lo propio desde la mirada latinoamericana. Ésa es la consigna de nuestro movimiento pedagógico “José María Morelos”.

El PDECEM: sueño posible, inédito y viable

Nuestro programa educativo alternativo, como desplazamiento del pensamiento dominante, tiene su origen en un andar colectivo que, en los últimos lustros, ha posibilitado la participación de comunidades enteras, de padres y madres de familia, comunidad estudiantil, organizaciones sociales, sindicatos y académicos. Se sitúa en la acción concreta de instituciones educativas del nivel básico, medio superior y superior, a lo que se suma el esfuerzo de artistas y activistas de colonias populares, así como de intelectuales orgánicos y movimientos anticapitalistas a nivel estatal, nacional e internacional. La tarea constante ha sido la búsqueda del qué, para qué, a

favor de qué, en contra de qué, cómo y con qué de una educación popular liberadora y una pedagogía crítica innovadora, científica, humanista, holística, transdisciplinar e integral, formadora de personas cultas, libres y transformadoras.

El PDECEM es resultado de una reconstrucción permanente. Desde sus inicios en la década de 1990, el entonces denominado Proyecto Integral de Educación Comunitaria (PIEC) planteaba un proyecto de escuela democrática y popular de nuevo tipo. Posteriormente se dividió en dos vertientes. Una de ellas, el Programa de Transformaciones Educativas Inmediatas (PTEI), iniciativa impulsada a finales de los años noventa, prevé un impacto en la comunidad y una forma distinta de “hacer escuela” desde la visión de un proyecto alternativo. Este proyecto tenía su cauce en el llamado Programa de Transformaciones Educativas Democráticas (PTED), en el que se proponía una serie de estrategias encaminadas a producir la transformación social, económica, política, cultural y ecológica del estado de Michoacán.

En la actualidad, el PDECEM plantea ciertos perfiles de formación: 1) ser humano físicamente sano; 2) ser humano laborioso, habituado al trabajo colectivo; 3) ser humano con un desarrollo lingüístico integral; 4) ser humano ético e inteligente; 5) ser humano afectivo y sensible. Asimismo, para orientar la praxis educativa se desarrollaron dimensiones y líneas estratégicas de transformación. La dimensión económica intenta que, desde la escuela, germine una ciudadanía que lucha por un desarrollo económico productivo sustentable; la dimensión política busca el ejercicio de una ciudadanía democrática; la dimensión social anhela el planteamiento de soluciones y promover la participación en la transformación de la realidad; la dimensión cultural apunta al reconocimiento de la identidad personal, comunitaria, nacional e internacional para recrearla en múltiples expresiones; la dimensión ecológica se propone contribuir al reconocimiento de una gran comunidad de seres vivos, de la naturaleza de la vida; por último, la dimensión cosmogónica se entiende como la vida en armonía con los demás seres vivos, con el planeta y con el universo. Esto se relaciona con el proyecto emancipatorio, con la utopía, la visión de futuro y el sueño posible.

En cada dimensión se trazaron líneas estratégicas de transformación. Por ejemplo, desde la dimensión social se trata de que la comunidad construya su soberanía alimentaria y una salud integral, como un sujeto que desarrolla una actitud crítica, que reconstruye su entorno natural y social, que conoce el papel de la utopía del sueño posible, del imaginario popular. En la dimensión política

se encuentra la línea estratégica de la comunidad organizada de manera democrática que construye gobierno popular, que implica el estudio desde lo dialéctico, para leer la realidad desde un ángulo crítico, buscando transitar del conocimiento hacia la conciencia.

La dimensión cultural abarca tres líneas estratégicas. La primera aborda la comunidad concedora de los adelantos científicos y tecnológicos, que trata de entender la diversidad del mundo desde la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. Para “romper el cerco” y disputar el paradigma hegemónico desde el pensamiento crítico, proponemos una segunda línea estratégica que considera a la comunidad que vive, baila, canta, juega y produce como parte de la creatividad, la recreación y la pauta que conecta con la naturaleza humana. La tercera línea, comunidad cultural y rescate de la identidad, se entiende como un proceso de reafirmación de nuestra concepción y construcción social de las categorías de articulación, proceso, transición y transformación, junto a la multidimensionalidad, diversidad, pluralismo y democracia participativa protagónica. La última línea en esta dimensión tiene que ver con la comunidad lectora y pensante, lo cual supone mirar para transformar lo que se mira a través de la mirada, desarrollar la lectura desde los bordes, cerrar brechas y crear puentes. Es una suerte de leer para leer el mundo.

Por su parte, la dimensión ecológica trata de desarrollar la línea de la comunidad protectora del medio ambiente, buscando cambiar la epistemología que parte de conocer desde lo androcéntrico, para entender la vida desde la propia naturaleza. Esto implica la articulación horizontal de todas las formas de vida, biológica, genética, identitaria, animal, vegetal y mineral como naturaleza de la vida. También, la recuperación de nuestras mentes y cuerpos, de nuestra subjetividad biológica, emocional y virtual; el sentido primero y último de la transformación social para orientarla hacia la liberación. En síntesis, tiene la finalidad de superar la enajenación, de construir el pensamiento crítico desde la vida a partir de los programas de desarrollo comunitario.

La dimensión económica contiene dos líneas estratégicas. En primer lugar, la comunidad promotora del trabajo como valor social y el desarrollo de múltiples capacidades. En segundo lugar, la comunidad constructora de nuevas redes productivas, para rescatar el trabajo como principio educativo formativo, de manera material e inmaterial, como un proceso histórico de realización humana.

Estas dimensiones tienen como referente su concreción en el ámbito de la escuela, pues la transformación social comienza en la relación escuela-trabajo, pasa por la relación teoría-práctica y va más allá, con la articulación entre pensamiento y acción. Todo esto sucede mediante la integración de la institución educativa a la comunidad. En suma, la acción político-educativa del PDECEM busca la transformación del propio educador desde las educaciones populares y las pedagogías críticas, con el objetivo de integrar las tareas de formación, capacitación, investigación e innovación, encaminándolas hacia la reeducación del profesorado, hacia la deconstrucción de su “ser docente” desde el reconocimiento de una nueva forma de ejercer la vocación, la pertenencia laboral y el “ser pueblo”.

La otra finalidad que se busca es la organización de la comunidad, que contempla elementos que rompen la separación de la escuela con la vida social. En este sentido, el PDECEM promueve procesos de cambio civilizatorio que colocan la vida en el centro. Por esa razón, está, necesariamente, encaminado a romper la hegemonía de un sistema que genera desigualdades sociales. En este sentido, impulsa un proyecto plurinacional de democracia de los pueblos; por eso no puede encerrarse en el ámbito áulico ni reducirse a la implementación de libros de texto ni encadenarse con la certificación oficial. Por muy alternativas que sean ambas cosas, su espacio inmediato de transformaciones es la comunidad, el barrio, la colonia o la localidad. Justo allí es posible propiciar cambios locales de impacto global, construir una nueva perspectiva histórica y cultural que fundamente las bases de una ciudadanía crítica y organizada, capaz de involucrarse en la construcción del gobierno popular. Los programas de Alfabetización Popular y los CDCCAD han buscado desarrollar, precisamente, el vínculo comunitario. Desde estos espacios se despliegan, a veces con éxito y otras con limitaciones, redes de economía solidaria, proyectos autosustentables, programas de recuperación de saberes comunitarios, círculos de estudio entre mujeres, el fomento de la lectura política de la realidad, núcleos de base para la autogestión de la democracia protagónica y el alcance de la justicia social. Sin esta relación, la institución educativa y el magisterio quedarían ensimismados en sus dinámicas institucionales y gremiales.

Otra de las tareas transversales al PDECEM se relaciona con el desmantelamiento de las bases ideológicas, científicas, filosóficas y teóricas del capitalismo. Para este propósito, su Escuela de Formación ha propiciado la conformación de un conjunto de espacios de apren-

dizaje cooperativo para educadoras y educadores populares en cada región y en cada delegación escolar. Este ejercicio muestra la disciplina de estudio sistemático de la teoría de la organización popular, de la realidad actual y de las pedagogías de la rebelión. En estos espacios, la investigación es fundamental, pero no aquella impulsada en los claustros ni la que sigue los principios de la ciencia dominante para enaltecer a ciertos personajes del pensamiento occidental. Por el contrario, se propone la investigación militante con un compromiso claro de empoderar a las y los oprimidos. La construcción de conocimientos y de propuestas por educadoras y educadores populares que se han involucrado estrechamente en las resistencias pedagógicas a partir de metodologías participativas como la sistematización de experiencias, las narrativas pedagógicas y la dialéctica constructiva, contribuyen a la producción de conocimientos situados para la liberación.

No obstante, estos proyectos regionales de la Sección XVIII de la CNTE enfrentan serias adversidades. Una de ellas proviene del discurso gubernamental, que busca disolver las alternativas del profesorado michoacano con el argumento de que todos sus planteamientos ya han sido incorporados a la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, un discurso falso cuyo objetivo es desmovilizar. La narrativa de la reciente reforma educativa sostiene aún la huella neoliberal que beneficia a la clase empresarial, pues en su horizonte está la continuidad de la globalización económica.

Otra de las dificultades se relaciona con las condiciones de confinamiento social impuestas por la pandemia. A pesar de ello, durante este periodo la CNTE no detuvo sus protestas e incorporó las herramientas digitales y la virtualidad como un nuevo campo de disputa para la izquierda pedagógica, para cimbrar las bases de su propia lógica y de sus trayectorias educativas recorridas antes de la crisis sanitaria mundial. De este modo, la CNTE ha reinventado sus propuestas pedagógicas para elaborar materiales de acompañamiento a la formación en el hogar, con énfasis en los “aprendizajes inesperados”, en lo urgente. Lo importante es comprender la pandemia como un problema sociopolítico, reflexionar sobre el contexto en que se desarrolla y en torno a cómo enfrentar el aislamiento social, así como visibilizar las precariedades que se acentuaron en este tiempo e insistir en priorizar la atención de los sectores más vulnerables.

Estrategias para “romper el cerco”. El Plan Pedagógico Emergente como apuesta para enfrentar la pandemia

“Es urgente hacer un alto y repensar la escuela y hacernos cargo de lo que importa: la vida. La educación es más que trayectorias escolares y acontece caminando (así en gerundio). Las prescripciones quedan de lado, a menos que lo que deseemos transmitir al estudiantado es que los ciclos escolares son más importantes que la vida misma. ¿Es así?” (Gallegos, 2020). La reflexión anterior nos conduce, necesariamente, a una realidad paralela a la que hemos presenciado. En la distopía educativa de la SEP lo urgente era continuar con la normalidad, seguir con las trayectorias escolares y enseñar los mismos contenidos diseñados para un mundo sin confinamiento y sin pandemia. Para las autoridades educativas, lo más relevante era “salvar” el ciclo escolar, evaluar con el propósito de saber lo que se ha aprendido, o peor, lo que no se ha aprendido y así satisfacer el morbo ante el fracaso de la ciudadanía empresarial.

Por fortuna, no toda la sociedad lo comprendió así. Las maestras y los maestros de la CNTE cumplieron con su labor pese a todas las adversidades, riesgos, carencias y hostigamientos administrativos que no cesaron. Múltiples colectivos, cooperativas, grupos, organizaciones sociales, sindicatos y centros de investigación comenzamos a “romper el cerco” y a fortalecer las alternativas. El inicio implicó entender las bases estructurales de la crisis que provocó la pandemia y desnudar sus desafíos.

“Romper el cerco” significa trascender el silencio que conlleva la soledad del confinamiento, superar el distanciamiento social y generar el acercamiento virtual de las colectividades. Negar la “normalidad” es ir al encuentro de la nueva realidad para comprender las emergencias y situar la educación en el contexto de quienes tienen y quienes no tienen conectividad. También, supone diseñar otros dispositivos pedagógicos para los aprendizajes inesperados, aprender a resolver problemas y no exámenes en medio de la pandemia, saber que ahora importa más la salud emocional de la familia que el conocimiento escolar. Por ello, había que salvar la vida, no el ciclo escolar. Era necesario enfrentar lo inesperado, considerar la incertidumbre como principio de una realidad en constante cambio, sabiendo que los pronósticos basados en la estadística y la ciencia cuantitativa sobre el comportamiento del virus instalado en la sociedad no implican verdades inamovibles. Lo esperado, lo cotidiano, lo de siempre no cabe en las emergencias

y se convierte en un problema que impide superar las situaciones de crisis.

En este sentido, como trabajadores de la educación elaboramos un Plan Pedagógico Emergente que contiene algunos ejes elementales para esta fase de trabajo escolar. En un primer momento nos organizamos por medio de Colectivos Pedagógicos Populares conforme cada nivel educativo en cada centro escolar por zona y región, con el propósito de sostener reuniones semanales para discutir los aspectos que pudieran contribuir a comprender las diferentes aristas que dieron origen a la situación actual; es decir, comprender las problemáticas del presente.

En segundo momento diseñamos semanalmente un conjunto de Cartillas Pedagógicas Alternativas con contenidos mínimos, cuyo objetivo era situar temas y problemas que pudieran ser abordados de manera colectiva en las escuelas. Asimismo, editamos mensajes de audio y cápsulas de video de una duración máxima de un minuto o dos, que permitieran su mejor distribución a través de los sistemas digitales de mensajería instantánea (principalmente WhatsApp® y Telegram®) y las redes sociales, con el objetivo de disminuir lo más que fuera posible el uso de datos de internet.

En un tercer momento nos dedicamos a explorar formas estables de comunicación, por ejemplo, mediante la creación de grupos en redes sociales para compartir la información, la realización de llamadas telefónicas a los alumnos y sus familias para dar seguimiento al trabajo pedagógico. Asimismo, empleamos plataformas virtuales, libres y gratuitas para implementar asesorías con los estudiantes que las requerían. Incluso, en una buena cantidad de contextos en que las condiciones lo permitían, cada semana las y los profesores presentaron y entregaron físicamente estas propuestas de trabajo a las familias, respetando la sana distancia y todas las medidas sanitarias en espacios abiertos, por ejemplo, plazas públicas y patios cívicos escolares. Esto incluyó una serie de visitas domiciliarias en aquellas localidades e instituciones educativas unidocentes o multigrado, en las que no había condiciones para establecer una comunicación a distancia. Cada educador llevó consigo un “salón itinerante”, que incluye un pizarrón, juegos didácticos y recursos impresos, entre otros elementos con los cuales los profesores realizaron un sinnúmero de actividades pedagógicas con las y los estudiantes.

Posteriormente, solicitamos espacios en la programación de las distintas radios comunitarias y comerciales que

existen en la entidad para difundir e implementar el Plan Educativo Emergente. En algunas colonias y comunidades recurrimos a los equipos de perifoneo local, con el objetivo de orientar el trabajo educativo de los estudiantes de nivel primaria y secundaria. Buscando ampliar la difusión de nuestra propuesta, presentamos el Plan Pedagógico Emergente a las autoridades municipales y regionales, con la finalidad de que contribuyeran con los docentes al desplazamiento y distribución de los materiales impresos en las localidades. Así, proporcionamos los insumos necesarios para el seguimiento de las medidas sanitarias de prevención.

Uno de los aspectos que resulta relevante subrayar es el diseño de trayectos formativos para las y los educadores populares de la CNTE, a fin de atender las necesidades formativas inherentes a la emergencia sanitaria. Para esta tarea, elaboramos cartillas alternativas que nuclearon buena parte del trabajo. En estos documentos se materializaron los contenidos que era necesario aprender durante la emergencia. Los profesores de la Sección XVIII de la CNTE, consideraron más urgente reconocer, reflexionar y recuperar los aprendizajes inesperados; es decir, aquellos que resultaron de la inteligencia y la creatividad humana en contextos excepcionales, guiados, justamente, por el afán de comprender realidades disruptivas, para enfrentarlas sin quedarse pasmados ante el advenimiento de su complejidad abrumadora. Lo que en otro tiempo se había hecho como “educación alternativa” no servía para este momento histórico, en el que requeríamos la acción de colectividades emancipadoras, críticas y propositivas en constante transformación de sí y de sus contextos.

Los primeros aprendizajes inesperados abordados en las cartillas alternativas se situaron en comprender la naturaleza del virus: cómo surgió, cuáles son las razones por las que se expandió tan rápido, cuál es la forma de contagio, qué medidas debemos adoptar para evitar el contagio, cómo se han comportado otras pandemias en la historia de la humanidad, cuáles son sus mitos y realidades. Para abonar al trabajo concreto, se difundieron una serie de videos básicos sobre cómo confeccionar cubrebocas con materiales caseros y cuál es su uso correcto.

En otra cartilla se abordó el tema del agua y la relevancia de su uso como medida sanitaria para prevenir el contagio del virus. Partimos de comprender el agua como un derecho humano, pero subrayamos la importancia de entender la desigualdad para acceder a ella, las carencias en las escuelas, los procesos de apropiación y pri-

vatización que llevan a cabo las empresas cerveceras y embotelladoras de refrescos, así como la lucha de los pueblos originarios del desierto y la selva por la defensa del líquido como un bien común.

De esta manera, fue necesario entender que la crisis sanitaria es, también, resultado de la crisis ambiental, consecuencia directa de un sistema político y económico cuyo horizonte histórico ha sido producir mercancías para acumular la mayor cantidad de capital en el menor tiempo posible. Sin embargo, lo que se acumuló fue un cáncer para el planeta, que terminó reaccionando contra el modo de vida o, mejor dicho, de muerte promovido por el capitalismo depredador. En medio de esta crisis sistémica, mientras los centros de poder llamaron al distanciamiento social, a la sobrevivencia egoísta y casi darwiniana, nuestras cartillas alternativas promovieron una actitud solidaria con las personas más vulnerables, animaron la creación de redes sociodigitales para la ayuda mutua, el intercambio de víveres y la organización como única opción para lograr el bienestar colectivo.

Si el nuevo locus del aprendizaje no era la escuela, sino el hogar y la familia, ¿qué se podía aprender desde la casa? En esa búsqueda nos dimos cuenta de que era posible aprender ciencias, por ejemplo, al estudiar y explicar la implosión de un grano de maíz al hacer palomitas en una olla al calor del fogón, conocer las leyes de la física cuántica aplicables al funcionamiento de un control remoto, o bien, entender cómo las resonancias satelitales funcionan en los teléfonos celulares. En otra de las cartillas alternativas abordamos la viabilidad de una casa autosustentable: la instalación de huertos de traspatio, tanto verticales como en los techos, la captación de agua de lluvia, la elaboración de composta orgánica y de gas metano en botes desocupados de pintura o de mantequilla, así como los sistemas de calentamiento de agua con base en la reutilización de botellas de plástico.

A nivel comunitario también se presentaron acontecimientos que nos forzaron a ampliar nuestras estrategias de lucha. Las protestas populares por falta de alimentos en el puerto de Lázaro Cárdenas, una de las ciudades del país más golpeadas por la propagación del virus, marcaron la ruta de nuevos aprendizajes inesperados. Frente a la urgente necesidad de sobrevivir en este contexto, maestros y maestras, “además de organizar un seguimiento pedagógico con las cartillas, armaron brigadas para recolectar víveres y repartirlos. Repartieron la primera tanda de alimentos entre adultos mayores de distintas comunidades. La segunda fue más enfocada a las familias de los alumnos. La tercera consistió en

donar un día de salario por cada maestro y entregarlo a las familias de sus estudiantes” (Oropeza, 2020, p. 43). Esta vez, como en otros momentos críticos de la historia reciente del país, la solidaridad del magisterio fue uno de los aprendizajes más significativos, no como un asunto de letras, sino de acciones profundamente humanas de responsabilidad colectiva. De nueva cuenta, el imperativo era la vida. Por eso instalamos con urgencia distintos centros de acopio de alimentos no perecederos para llevar a las familias de nuestros alumnos y apoyar a los sectores que, por la interrupción de sus actividades comerciales en el sector de la economía informal —en parte—, se encontraban en condiciones más precarias.

Un periódico local reportó que en localidades periféricas del municipio de Apatzingán, al suroeste de la entidad, una región históricamente azotada por múltiples violencias, pobreza y narcotráfico, “maestros de la CNTE, conocidos por sus constantes bloqueos y protestas en Michoacán, ahora imparten la otra cátedra: acopian víveres para repartir entre la población más vulnerable ante la actual pandemia del Covid-19” (Velázquez, 2020). Dicho reportaje documentó una de las jornadas humanitarias que llevamos a cabo como parte de nuestro trabajo social y político desde la Sección XVIII. En estas jornadas tratamos de mostrar que la resistencia no sólo se ejerce desde los salones de clase, sino también junto a las familias excluidas del sistema educativo oficial (Oropeza, 2020).

En suma, estas propuestas iniciales, elaboradas por un equipo de acompañamiento y sistematización de la CNTE, dieron nueva vitalidad al trabajo de los Colectivos Pedagógicos Populares. Las iniciativas y proyectos emergentes fueron diseñados “desde abajo” por docentes de a pie, con el respaldo de la colectividad. Estos profesores, que habían sido atomizados por el confinamiento, recuperaron su capacidad pedagógica para generar algo propio. El virus de la reproducción instrumentalista del currículo nacional y de las trayectorias escolares lineales de la SEP no logró avanzar, pues las y los maestros establecieron su sana distancia de la educación bancaria del Estado.

CONCLUSIÓN

Durante este primer año que experimentamos los efectos de la pandemia de la Covid-19 en el campo de la educación escolarizada, los pensadores lineales de los centros de poder se obsesionaron con los cursos intensivos para remediar vacíos que no pudieron llenar los llamados “aprendizajes esperados”. Con base en el poder de sus medios de comunicación masiva, intentaron inculcar la idea de que era necesario medir e identificar lo que no aprendieron los alumnos para proyectar una visión educativa basada, principalmente, en la vigilancia, el control y el castigo a los responsables en materia escolar; es decir, los docentes. En suma, asumieron que el periodo de la pandemia era un tiempo muerto para la producción de conocimiento válido, un tiempo en el que estudiantes, familias y profesores perdieron sus capacidades cognitivas. No pudieron estar más equivocados. La realidad es que otros aprendizajes, que aquí hemos llamado inesperados, abrieron un interesante abanico de posibilidades más allá de la imaginación de la escuela convencional.

Los desafíos han sido múltiples, pero estamos dispuestos a profundizar nuestros procesos educativos desde y más allá del ámbito escolar. La experiencia del PDECEM tiene un enorme alcance y es inspiración para la lucha política y pedagógica junto al Proyecto Político Sindical, pues ambos constituyen los instrumentos de transformación enarbolados por la CNTE en Michoacán. En este escrito hemos planteado apenas algunas líneas generales para la identificación de nuevos retos; también hemos insistido en fomentar la organización y la autoformación crítica, tópicos que nuestro programa alternativo intenta potenciar como parte de la inercia del propio movimiento magisterial y popular. Queremos terminar señalando cinco temas específicos que pueden contribuir a la construcción de alternativas en diversos contextos socioculturales, inspirados siempre en nuestra praxis desde las pedagogías críticas y las educaciones populares.

En primer lugar, resulta fundamental recuperar el pensamiento crítico y la sensibilidad humana como referentes de nuestra praxis. Esto implica recobrar el sentido de comunidad y confrontar la individualidad que buscaron propagar las pedagogías pandémicas. La tarea prioritaria de los educadores que asuman esta tarea es, entonces, elaborar un plan comunitario que se desarrolle en asociación con el espacio escolar y tenga implicaciones directas en las labores áulicas. Esta for-

ma de trabajo posibilita la vinculación entre las instituciones educativas y los espacios comunitarios para el fortalecimiento del tejido social.

En segundo lugar, es importante nombrar nuestras praxis pedagógicas (feministas, ecológicas, liberadoras, de la ternura, entre otras) como un ejercicio de apropiación de la educación popular. En nuestro PDECEM, las pedagogías no son un cliché, mucho menos un dogma. Cada maestro o maestra aprende a nombrarlas en sus comunidades, de acuerdo a sus formas, en la compañía afectiva de los educandos y sus familias. La pedagogía de nuestro movimiento popular, como motor para enfrentar el capitalismo de la pandemia, debe reconocer en cada uno de los militantes a un pedagogo y un sujeto político, capaz de nombrar al mundo a través de su práctica y de transformar su ámbito local en la medida de lo posible. Nuestra orientación será la educación popular, comprometida con la revolución teórica de la dialéctica, la lucha de clases y la diversidad humanizante.

En tercer lugar, la ciencia y la tecnología también son proyectos de educación popular en la medida en que sean reconocidos desde su transdisciplinariedad. Esto implica reorientar el proyecto pedagógico hacia horizontes de utilidad comunitaria e incluirlo en currículos dialécticos, en los que tanto la ciencia como la tecnología no sean un mero accesorio, sino que signifiquen la movilización de saberes entre el conocimiento occidental y el conocimiento comunitario. Ambos sistemas de pensamiento pueden confluir en la escolarización, siempre y cuando los sujetos educativos se apropien de la institución.

En cuarto lugar es fundamental practicar la ternura y la revolución de nuestros sentimientos en cada acto educativo. Esto implica ser solidarios con la otredad, preocuparnos por la tragedia del otro y la otra, ser acompañantes, aprendices e individuos empáticos, de manera de construir vínculos que fortalezcan la alegría del “estar juntos”, de valorar de otra forma el interaprendizaje, el trabajo colectivo y el compromiso social. En este sentido, es menester la recuperación del cuerpo, el arte y el territorio como elementos indispensables para construir otra pedagogía, sustentada en nuestros objetivos políticos integrales.

En quinto lugar, nuestra experiencia de lucha nos ha mostrado la relevancia de vincular nuestro programa educativo con la lucha por la justicia social desde la participación militante de todas y todos los trabajadores de la educación. Los colectivos docentes que

participan activamente en el movimiento pedagógico e interpretan el mundo críticamente en el aula junto a los educandos tienen la intención de vincular la producción de conocimiento con la resolución de problemáticas concretas y con la transformación de las condiciones de desigualdad y opresión inherentes a las sociedades.

En conclusión, a 41 años del nacimiento de la CNTE, el movimiento pedagógico de la Sección XVIII de Michoacán se mantiene como uno de los ejemplos de resistencia que ha logrado proponer una serie de estrategias y proyectos emergentes para contrarrestar el vendaval neoliberal en la escuela pública, el cual se ha intensificado durante la pandemia. A partir de un sinfín de experiencias pedagógicas desde las condiciones de diversidad social, política y cultural de cada contexto, maestras y maestros han hecho frente a la crisis educativa actual, incluso cuando existía el riesgo de enfermarse y perder la vida. Por ello, estas reflexiones están dedicadas a los docentes que fallecieron por Covid-19 en su lucha por crear otra educación.

Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus. En Svampa, M. et al. (Eds.). *La fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia* (pp. 17-38). Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio).

Trujillo, J. (2020). La vida social del Covid-19: una etnografía del escepticismo y el negacionismo en poblaciones informales de Ciudad de México. *Periferia, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 141-153. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.773>

REFERENCIAS

Casanova, H. (Ed.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.

Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (Eds.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional / Editorial Universitaria.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P., y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.

Oropeza, D. (2020). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. Brigada Para Leer en Libertad A. C.

Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso / CIESAS.