

Pandemia, estrategias educativas y compromiso docente en la educación para el medio indígena en Querétaro

Alejandro Mira Tapia¹²

INTRODUCCIÓN

El momento actual de crisis generalizada y multidimensional asociada a la pandemia ofrece la oportunidad coyuntural de mirar más nítidamente cuáles son algunas consecuencias que el racismo de Estado provoca en el campo educativo mexicano (Baronnet, 2013), especialmente en el subsistema de educación indígena. Al quedar en evidencia la composición fuertemente centralizada, vertical y de tradición etnocentrista del aparato educativo estatal, así como su incapacidad para ofrecer garantías mínimas a fin de “aprender en casa” en amplias regiones geográficamente relegadas del país, las desigualdades en el acceso a servicios de comunicación digital para muchas familias indígenas en México, preexistentes al cierre masivo de escuelas ocasionado por la propagación del virus SARS-CoV-2, se han traducido inmediatamente en la reconfiguración y emergencia racializada de desigualdades educativas (Wade, 2011), en la medida en que la carencia de los medios necesarios para recibir educación virtual se concentra en regiones rurales, pobres e indígenas.

En tales circunstancias, han surgido respuestas educativas emergentes provenientes de sectores organizados del magisterio indígena, que en función del reforzamiento de proyectos propios de educación alternativa ya existentes —como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) o el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), por citar dos ejemplos— buscan mitigar la interrupción del derecho a recibir educación gratuita y de calidad para amplios sectores de la niñez indígena.

Asimismo, desde otros escenarios no caracterizados por el activismo etnopedagógico de los trabajadores del Estado, surgen otras iniciativas de maestros y maestras que en la práctica también están construyendo alternativas educativas emergentes, aunque probablemente menos visibles porque no forman parte de programas

regionales y porque, al mismo tiempo, buscan pasar desapercibidas frente a los riesgos políticos que supone que se las identifique como prácticas “disidentes” desde la óptica de las normas y los valores promovidos por el magisterio oficialista y conservador. Ante ello, se plantea la necesidad de preguntarse quiénes son estos agentes sociales que están sosteniendo los servicios educativos públicos que provee el Estado mexicano — frente a su actual retracción— en regiones multiétnicas y rurales, frecuentemente marginadas y hoy golpeadas económicamente por la pandemia.

Bajo este panorama, en el presente escrito se visibilizan algunas estrategias colectivas desarrolladas por docentes de una escuela primaria bilingüe ubicada en el corazón de la región ñaño u otomí del estado de Querétaro durante el inicio del ciclo escolar 2020-2021. A través de un diagnóstico etnográfico, se resalta el papel que desempeñan las relaciones escuela-comunidad (Jiménez, 2009) en la construcción del compromiso docente, así como el sentido de pertenencia comunitaria (Montero, 2004) y la conciencia étnica de estos agentes educativos. Asimismo, se muestran algunas dificultades experimentadas por maestros, directivos, padres y madres de familia, niños y niñas de este centro educativo que provee servicios a poco más de 50 familias, quienes han intentado adaptar sus recursos, infraestructura y capacidades a las políticas públicas coyunturales emitidas desde la administración central del sistema educativo público mexicano y a la utilización de servicios digitales y plataformas de aprendizaje privadas. Además de recuperar los puntos de vista de maestros y maestras sobre la pertinencia de las nuevas disposiciones, se considera necesario describir algunos de los efectos psicosociales que acarrea la modificación radical de sus condiciones de trabajo y de vida, en un marco de colapso de la forma escolar sin precedentes.

¹²Estudiante de Doctorado en Ciencias con Especialidad Educativa por el Departamento de Investigaciones en Educación del Cinvestav-IPN. Correo: alejandro.mira@cinvestav.mx

Educación indígena en la región ñãño de Querétaro

La escuela primaria a la que nos referimos se localiza en una subregión indígena en el sur del estado de Querétaro, en el municipio de Amealco de Bonfil, colindante con el noroeste del Estado de México. Allí reside una cantidad significativa de la población ñãño del centro del país y una tercera parte de la población indígena de esta entidad (INEGI, 2020)¹³. Corresponde a una de las 74 primarias indígenas registradas por la Dirección General de Educación Indígena para el año 2018¹⁴ en esta entidad (DGEI, 2018).

Las localidades que comprende este territorio —distribuidas en torno a una sextina de barrios— son clasificadas como de “alta marginación” y “muy alta marginación” de acuerdo con los criterios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Mayoritariamente, pertenecen al 60% de los hogares del país que no cuentan con equipo de cómputo y acceso a internet, y que viven en situación de pobreza, al igual que otros 51 millones de mexicanos (Coneval, 2018).

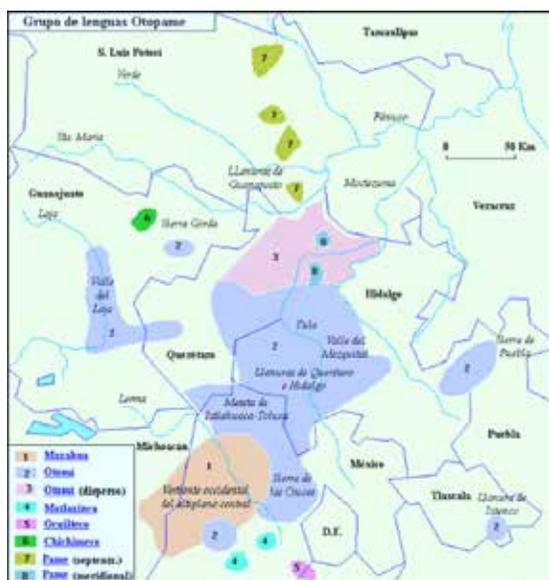


Ilustración 1. Distribución de población otomí en el centro de México. Fuente: PROEL 2018. Tomado de: <http://www.proel.org/index.php?page=mundo/amerindia/otomangue/otomi>

En el último lustro, los conflictos intracomunitarios se han incrementado significativamente debido a la oposición de un sector de la población a la introducción de proyectos de desarrollo económico y reordenamiento territorial por parte de la administración municipal, principalmente proyectos asociados al nombramiento de “Pueblo Mágico” de la cabecera municipal de Amealco de Bonfil en 2018, en el marco del extinto programa federal —de nombre homónimo— impulsado por la Secretaría de Turismo federal.

Frente a las posibles consecuencias de desarrollo social asimétrico de la población, y a la potencial “enajenación de los recursos culturales” de la localidad (Bonfil, 1988), los conflictos ocurren en una arena de reconfiguración de las relaciones de poder político asociadas a las nuevas formas de acumulación capitalista que toman lugar en esta región (Flores, 2020). Asimismo, esto ha acarreado un progresivo debilitamiento de los vínculos sociales intercomunitarios, de las formas sociales de convivencia, además de la alteración de las estructuras religiosas y organizativas tradicionales (Flores, 2020).

La cobertura educativa pública en la zona está compuesta por 12 preescolares indígenas federales, ocho primarias indígenas federales y un bachillerato general. A pesar de que los conflictos comunitarios e interbarriales no comprometen las actividades de los centros educativos ni sus dinámicas laborales internas, la escuela primaria indígena sobre la que se trata mantiene un nivel de tensión latente debido a la toma de postura de algunos docentes y padres de familia sobre el conflicto. Entre otros centros educativos a nivel estatal, también ha sido foco de observación por parte de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), debido a la oposición de un sector del magisterio a las reestructuras en materia de derechos laborales establecidas en la reforma educativa propuesta por el priista Enrique Peña Nieto.

La escuela “Ricardo Flores Magón”¹⁵ brinda atención a aproximadamente 50 familias ñãño y trabajan en ella siete docentes provenientes de diferentes localidades de esta región indígena, quienes en su mayoría han completado su formación pedagógica en la Escuela Normal de Querétaro (ENSQ), en la Centenaria y Ben-

¹³De los 31,383 hablantes de lengua indígena (HLI) registrados en el estado de Querétaro en el censo poblacional de 2020, 11,712 se encuentran en el municipio de Amealco. Tomado de INEGI (2021). Censo de población y vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

¹⁴Tomado de: https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2017-2018/qt_2017_2018.pdf

¹⁵Por lo mencionado anteriormente, el nombre de la escuela ha sido modificado por petición explícita del director de la escuela.

emérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera” y en educación para el medio indígena en las subse-des de la Universidad Pedagógica Nacional en el estado de Querétaro. Como ocurre en buena parte de las escuelas del medio indígena en México, los conflictos lingüísticos, la situación de diglosia frente al español y la ausencia de políticas comunitarias que neutralicen los efectos ideológicos y culturales de la escuela en el desprestigio de las lenguas habladas por maestros y familias indígenas (Maldonado, 2002), coaccionan a los docentes a utilizar el español como lengua de enseñanza y de prestigio, y a la lengua nativa como herramienta secundaria en la comunicación intraétnica (Vargas, 1994) con los padres de familia o con los niños y las niñas ñaño.

Por otra parte, esta región del país se caracteriza por la ausencia de una tradición normalista indígena (Baronet, 2010; Medina, 2006; Martínez, 2011) y por procesos de movilización etnopolítica magisterial. En realidad, se trata de un espacio social marcado por una cultura magisterial de tradición vertical y clientelar aglutinada alrededor de la Sección 24 de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para efectos de los resultados que se comparten a continuación, nos parece sumamente significativo resaltar estas características del contexto ideológico e histórico en el que se construyen las prácticas educativas del magisterio indígena bilingüe ñaño de Querétaro (pese al riesgo que implica la generalización), debido a la influencia directa que ello trae en la formación de una ideología étnica que asuma política y pedagógicamente la importancia de las estrategias colectivas de reproducción cultural y lingüística situadas en la escuela, así como otros proyectos étnicos que se instalan estratégicamente en esta institución social vista como un espacio de poder.

Metodología

Recurriendo a presupuestos de etnografía educativa (Bertely, 2000; Rockwell, 2009), durante los meses de julio y agosto de 2020 se recopilaban diversos datos empíricos a partir de una serie de visitas al centro escolar “Ricardo Flores Magón”. Empleando diversas técnicas etnográficas, se buscó conocer de forma general los retos que las escuelas del subsistema de educación indígena en Querétaro han enfrentado en relación con el uso de las plataformas “Aprende en casa I y II”, así como las alternativas que se construyen frente a la imposibilidad de sostener actividades escolares

presenciales. Con previa autorización de la directora, y en acuerdo con el grupo de docentes, se realizaron un total de cinco entrevistas con este grupo de educadores, además de una variedad de registros de observaciones y conversaciones informales con madres de familia, niños y niñas adscritos a esta escuela.

Tanto los guiones de las entrevistas como las guías de observación fueron diseñadas para buscar saturar los siguientes tópicos de información: a) modificación de relaciones en la comunidad debido a la interrupción de las actividades educativas; b) principales problemáticas que han enfrentado niños y niñas para adaptarse a las plataformas de educación a distancia; c) principales problemáticas que han enfrentado padres y madres de familia para adaptarse a las plataformas de educación a distancia; d) pertinencia política y pedagógica de las medidas educativas implementadas por la SEP y la USE-BEQ; e) estrategias educativas implementadas para evitar posibles rezagos en el aprendizaje de niños y niñas; f) sensaciones sobre la actual situación sanitaria.

La información resultante de la transcripción de las entrevistas, así como de los registros de las conversaciones informales y las observaciones, fueron organizadas en torno a categorías que estructuran la presentación de los siguientes resultados.

1. Descontextualización de la educación digital y producción de rezago educativo

El centro de los obstáculos enfrentados por niños, niñas, padres y madres de familia, docentes y directivos de este centro educativo en esta localidad ñaño, luego de meses de adaptación al modelo emergente de educación distancia, se relaciona con la interrupción de la presencialidad de la práctica educativa (Freire, 1996) y el impedimento de los maestros para brindar acompañamiento pedagógico —contextualizado— a niños y niñas de la comunidad.

Una madre joven con posibilidades de dar seguimiento escolar desde casa a su hijo, inscrito en cuarto año de primaria, comenta que, a pesar de que éste busca prestar atención a los contenidos escolares y ejercicios que se transmiten por televisión desde la plataforma “Aprende en casa II”, es frecuente que se distraiga. Esta mujer bilingüe en español y ñaño considera que tal situación se debe a que los contenidos educativos emitidos son “más avanzados” y no corresponden al grado escolar que cursa su hijo, por lo que resulta complejo mantener el ritmo de las actividades propuestas.

Igualmente, señala que “la velocidad” es distinta, pues “la tele no te explica, va muy rápido, no es como el maestro”. Las dificultades de atención que han enfrentado los niños y las niñas para atender sus nuevas responsabilidades escolares desde el ámbito doméstico plantean 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 aprendizaje entre la niñez, pero también de los tiempos comunitarios que, conjuntamente, son fundamentales en su socialización primaria (Bermúdez y Núñez, 2009). A juicio de esta madre, la copresencia de la figura docente es fundamental, pues percibe que los maestros conocen las necesidades y ritmos de aprendizaje que requiere su hijo para la realización de sus actividades escolares.

De forma unánime, directivos, docentes y padres de familia han señalado que tanto a nivel colectivo como a nivel familiar e individual no existe la infraestructura ni los conocimientos necesarios en la comunidad para integrarse a la modalidad de aprendizaje virtual. A la falta de cobertura de telefonía celular en la localidad, la precariedad de servicios públicos y privados de internet, la ausencia de recursos económicos para acceder a estos servicios y la baja posesión de equipos digitales en las familias (la mayoría sólo cuenta con televisión, prácticamente ninguno con computadoras y sólo algunos con teléfonos inteligentes, de acuerdo con el diagnóstico realizado por la propia directora de la escuela), se suman la poca familiaridad y el desconocimiento de lenguajes digitales, sobre todo entre los padres de familia, quienes no necesariamente tienen comprensión del lenguaje escrito en español.

En este sentido, en el grupo de maestros y la directora prevalece la idea de que la petición de la SEP y la USE-BEQ de mantener clases a distancia a través del uso de plataformas digitales supone una medida de discriminación institucional, debido a la situación precaria de muchas localidades rurales en México y al preexistente abandono en el que se encuentran las escuelas indígenas en el estado de Querétaro: “siempre somos los últimos en recibir recursos”, sostiene la directora. También se visualiza como una medida educativa ficticia, pues no ha sido acompañada de la debida habilitación de infraestructura y capacitación para los docentes del medio indígena:

La mera verdad, yo como maestro sí lo veo muy complicado, o 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, a 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” (E-docente-4).

Otra madre de familia, con dos hijos inscritos en la escuela primaria y una hija en la secundaria, ha tenido que invertir con dificultad sus recursos económicos para pagar la renta de equipo de cómputo con conexión a internet para la realización de las actividades escolares de su hija. También para comprar datos móviles con el propósito de estar en comunicación con los docentes, enviarles fotografías de las actividades realizadas en casa y realizar impresiones.

En un contexto de crisis económica en curso, para aquellas familias que cuentan con más de un hijo o hija en otros grados académicos, la exigencia de entregar trabajos escolares vía mensajería digital, asistir a clases virtuales (como han solicitado algunos docentes de otras escuelas ubicadas en la región), puede implicar la posibilidad de desatender actividades económicas fundamentales en la unidad doméstica, lo que ha representado, en ciertas circunstancias, la no aceptación total de la transferencia de las funciones pedagógicas de la escuela a los hogares, y en otras, la desincorporación paulatina o la suspensión temporal del proceso educativo de sus hijos e hijas. Este hecho ha instalado rápidamente la percepción comunitaria de que es una expresión de la baja consideración que hay con las localidades más marginadas por parte de “las autoridades”.

Por otra parte, tanto la directora de la primaria como el grueso de los docentes expresaron una fuerte preocupación por el rezago educativo generalizado en todos

los grados y en todos los niños y las niñas de la primaria. La interrupción de una cuarta parte del ciclo escolar anterior ha implicado dar inicio al nuevo ciclo sobre la base de un rezago en los aprendizajes esperados:

Ahorita hice un diagnóstico con el grupo que tengo, sí 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 (E-docente-2).

La petición de la USEBEQ de realizar un diagnóstico, y simultáneamente la de la SEP, de ocupar las primeras tres semanas del ciclo escolar entrante para evaluar los aprendizajes obtenidos en el ciclo escolar pasado, son consideradas medidas necesarias por los docentes, pero, según plantean, es probable que los resultados sean maquillados por las supervisiones de la zona. Comenta un maestro que, en su opinión (con el instrumento en mano) “y siendo sincero”, los resultados que arrojaría el diagnóstico, 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, existe un grupo de niños que preocupa en sobremanera a la directora y los maestros. Si bien hay madres de familia que supervisan la entrega de las tareas escolares de sus hijos, otros tantos niños carecen de cualquier tipo de acompañamiento adulto. El maestro de primero y segundo grado considera que, por lo general, se trata de niños y niñas que ya contaban con algún tipo de rezago escolar y que, además, bajo estas circunstancias, no pueden comprender mensajes de texto u oraciones contenidas en los cuadernillos o en los diagnósticos. A ello podrían sumarse otras condiciones adversas, entre ellas, el hecho de provenir de hogares violentos y en condiciones de pobreza, con poco o nulo interés de los padres respecto a la escolarización de los menores, hecho asociado, frecuentemente, a los mínimos grados de escolarización (o analfabetismo en español) de los adultos, según comenta el propio docente. Con relación a este sector de niños y niñas, otro docente expresa que “cómo le puede exigir a estos niños que entreguen sus trabajos, no los puedo reprobar, sería algo muy injusto”.

Bajo estas circunstancias, es posible afirmar que son niños y niñas que se encuentran en una situación de completo abandono pedagógico y de interrupción total de sus derechos de acceso a la educación. En una virtual jerarquía sobre quiénes son los más afectados por el

“apagón educativo” podríamos decir que estarían representados por este sector de la niñez mexicana. Con respecto a la deserción escolar, la directora comenta que aproximadamente el 25% 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, la reanudación de clases presenciales es vital, aunque es consciente de las pérdidas.

2. Compromiso docente y estrategias escolares emergentes

Frente a la profundización de las condiciones de desigualdad que afectan a la mayoría de las escuelas indígenas del sistema público mexicano, reforzadas por las emergentes políticas educativas oficiales de la SEP —altamente descontextualizadas e inviables para miles de familias indígenas, campesinas y de clases trabajadoras del país—, la directora y los docentes de esta escuela primaria bilingüe han alternado el cumplimiento de las actividades administrativas y de seguimiento escolar solicitadas por la supervisión académica regional, con actividades clandestinas que atienden de forma directa a niños, niñas y madres de familia de su centro de trabajo. La construcción de espacios de comunicación permanente entre estos agentes educativos y comunitarios, que provienen de los vínculos escuela-comunidad (Jiménez, 2009), ha motivado en gran medida la construcción de estrategias docentes colegiadas que utilizan los recursos administrativos y materiales disponibles de la escuela para intentar frenar el avance del rezago educativo entre los niños y las niñas ñãño. En el conjunto de estrategias emergentes que pretenden acompañar en la distancia a los seis grados atendidos en esta escuela, destacan las siguientes acciones:

- Elaboración de planes de trabajo alternativo. 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 pedir a los docentes la elaboración de un plan alternativo de trabajo, en el que establecieran mecanismos de seguimiento de las actividades de aprendizaje de los y las estudiantes. Al respecto, la maestra comenta que esta decisión ha sido bien vista por las y los maestros, aunque inicialmente se generaron algunas discrepancias, pues algunos docentes estaban más en la línea de aceptar las indicaciones provenientes de la supervisión regional.

- Cuadernillo de trabajo. Una herramienta común en todos los planes de trabajo diseñados por los maestros (con excepción de educación física) fue la elaboración de tareas y ejercicios de aprendizaje destinados a los alumnos, las cuales fueron agrupadas en torno a un cuadernillo. La entrega y evaluación de dicho cuadernillo es el centro de las acciones educativas que construyen los maestros frente a las condiciones de distanciamiento social. Algunos maestros expresan que existen 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. Varios maestros han optado por dar seguimiento a algunos de sus alumnos vía telefónica, aunque este recurso puede ser muy limitado dada la poca recepción de telefonía celular que existe en la comunidad (sólo en algunas áreas); también, porque no todos los padres de familia cuentan con equipos telefónicos. Fundamentalmente, éste ha sido un mecanismo de seguimiento para tener noticias de aquellos alumnos que no han participado en la modalidad a distancia.
- Visitas domiciliarias. A criterio abierto, es decir cada docente según sus medios y sus recursos, se han realizado visitas domiciliarias a ciertos alumnos. Las medidas sanitarias de distanciamiento social han sido impedimentos centrales para que los maestros tengan algún tipo de interacción pedagógica presencial con los alumnos. No obstante, debido a la baja incidencia de casos de contagio en la comunidad y recurriendo a protocolos de cuidado para evitar contagios (similares a los utilizados en una buena cantidad de establecimientos urbanos), algunos maestros han optado por ir a las casas de los estudiantes para seguir de cerca su desempeño. Las visitas varían en tiempo y en relación con el tipo de actividades realizadas. También buscan producir en niños y niñas la sensación de estar acompañados por sus maestros, tal como lo expresa uno de los docentes.
- Retroalimentación colectiva. Los Consejos Técnicos, sostenidos de forma colectiva por los docentes y la directora, funcionan como espacios en los que se comparten las acciones que está 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, y en relación con el cierre de su centro de trabajo. La centralidad de este espacio colegiado radica en que las demandas de los padres de familia, representados por el Comité de Padres, tienen eco en las decisiones docentes y es desde este espacio que se deliberan las acciones a llevar a cabo para dar seguimiento a los estudiantes.

- Realización de evaluaciones y diagnósticos parciales. De la mano de la solicitud de la SEP y la USEBEQ, los maestros recurren a determinadas actividades para emitir consideraciones sobre el avance de los alumnos. Como se comentó anteriormente, todos los maestros han detectado rezagos en diferentes niveles en los aprendizajes que tenían previstos para sus grupos hacia el cierre del pasado ciclo escolar.

- Asesorías a padres de familia y a estudiantes un día a la semana. Sumadas a las visitas domiciliarias, desde meses atrás los maestros acuden colectivamente a su centro escolar para brindar asesoría a sus alumnos y a los padres de familia. En un horario que va de las 8:00 a las 11:00 am, los docentes reciben a las familias en sus respectivos salones de clases para dar continuidad a las actividades establecidas. La asistencia de los padres de familia es sugerida y se mantiene en un promedio del 25% aproximadamente.

- Regreso escalonado a clases. Desde el Comité de Padres de familia se ha hecho la solicitud de reabrir la escuela un día a la semana, para que cada docente asista con su respectivo grupo, por ejemplo, el lunes para primer año, el martes para segundo grado y así sucesivamente.

Más que el manejo adecuado de las plataformas digitales que se han dispuesto como eje central de la emergente política educativa a nivel federal, quizá el factor de mayor peso, que ha permitido sostener este tipo de acompañamiento pedagógico con los niños y las niñas, tiene que ver con el compromiso docente y el compromiso comunitario en este contexto políticamente delimitado:

Pero 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 (E-docente-1).

Si bien el vínculo subjetivo que construyen estos educadores con las familias que reciben atención escolar —en el que convergen, a su vez, su sentido de pertenencia comunitaria (Montero, 2004), su conciencia étnica

y su identidad profesional (Mira, 2017)— puede variar o estar ausente en algún integrante de la escuela, aquellos profesores o profesoras integrantes de la propia localidad tienen una responsabilidad con los padres y madres de familia que corresponde a ejes fundamentales de su actividad profesional, pues asumen el rol comunitario depositado en ellos desde la estructura local de responsabilidades colectivas:

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 (E-docente-3).

Desde el punto de vista de la directora, la relación con padres y madres de familia es angular para esta escuela. La atención en lengua ñãñho a las madres de familia, la resolución de trámites administrativos, la impresión de boletas, la entrega de materiales escolares, le 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. Así, frente a un posible escenario de conflicto o reprimenda de la supervisión regional hacia la escuela (por el mantenimiento de actividades presenciales), el respaldo de estas decisiones escuela-comunidad por padres y madres de familia hace posible el trabajo clandestino en condiciones de relativa tranquilidad. Lo anterior expresa la fuerte aceptación que existe a nivel comunitario hacia el personal escolar, aunque permanentemente sean objeto de la valoración colectiva. El poder comunitario en la administración escolar local reside fuertemente en este hecho.

En esta dirección, un maestro comenta que, a pesar de que el escenario actual es de fuerte complejidad, su papel de “ser maestros” frente a la comunidad plantea continuar prestando atención a las necesidades de las madres de familia y abonar en la mayor medida posible a la interacción, aunque sea remota, de niños y niñas con su proceso de aprendizaje escolar. Lo anterior, por ejemplo, amerita contribuir con sus propios medios para la impresión y entrega de material de trabajo, a pesar de que esta responsabilidad corresponde al sistema escolar:

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, ésa es una responsabilidad que nosotros tenemos (E-docente-4).

Lejos de idealizar el papel de los docentes en las condiciones de asimetría estructural en que se realizan acciones educativas desde el subsistema de educación indígena en el contexto actual de crisis, visualizar las funciones sociales y las funciones étnicas que cumplen algunos maestros y maestras en el campo de la desigualdad escolar y el adelgazamiento del Estado emerge como una de las aristas que ponen en un lugar de reconocimiento a los profesionales de la educación en contextos de discriminación institucionalizada (Baronnet, 2013). Así, cumplen con dos funciones simultáneas: por una parte, garantizar los servicios educativos de educación pública, gratuita y de calidad, y por otra, traducir dichos servicios culturalmente a las necesidades educativas específicas de la niñez indígena, en este caso, la niñez ñãñho.

Efectos psicosociales de la pandemia en los maestros

Detrás de los impactos ocasionados por la interrupción de la vida escolar en la salud mental de las infancias, de la fractura de los lazos sociales que construyen con sus pares generacionales, de la presión que supone rendir escolarmente, el encierro, el aumento de la violencia doméstica durante la pandemia, entre otros factores, también se encuentran los impactos en la salud mental de los trabajadores de la educación. La alteración radical de sus condiciones de trabajo —a las que se adicionan nuevas exigencias administrativas provenientes del aparato estatal vertical, centralizado e indiferente en términos de diversidad cultural— supone un conjunto de circunstancias excepcionales que implica efectos en el colectivo del magisterio indígena bilingüe; éstos se expresan en el nivel psicosocial, cuya disposición es racializada.

Afirmamos su carácter es psicosocial, pues a pesar de que en el magisterio la vivencia frente a la complejidad de las circunstancias es afrontada de forma diferencial y a nivel individual, la repercusión en la salud mental es producida social y sistémicamente —por la incapacidad del aparato educativo de ofrecer respuestas pertinentes—; es decir, las raíces de esta particular

problemática “no se encuentra en el individuo, sino en la sociedad” (Martin-Baró, 1988, p.136). En este caso, el conjunto de coerciones coyunturales que oprimen las condiciones laborales y el bienestar profesional de maestros y maestras, además de las dificultades que puedan experimentar a nivel familiar y personal, plantea un panorama que incide en su estado psicológico.

Se sostiene que estas circunstancias obedecen, también, a una lógica racializante, en función de que las desigualdades socioeducativas preexistentes, que priman en contextos multiétnicos y pobres, así como en la disparidad instituida en el subsistema de educación indígena, se profundizan y dan lugar a nuevas lógicas de desigualdad socioeducativa entre las infancias, las familias y los docentes de comunidades indígenas.

Entre los principales impactos psicosociales identificados en los maestros de este centro escolar destacan sentimientos de ansiedad desencadenados por la alteración abrupta de la dinámica laboral, la interrupción de los vínculos sociales que establecen con sus estudiantes y, adicionalmente, la afectación generalizada que trae la pandemia a la población:

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 (E-docente-1).

La ruptura del ritmo laboral, la restricción de la movilidad, la incertidumbre del regreso a clases, el cambio a una modalidad educativa con el uso de tecnologías a las que no están acostumbrados los docentes, son fuentes de presiones simultáneas que inciden en la estabilidad anímica de los maestros. Uno de ellos comenta que no ha sido sencillo experimentar la exigencia de las autoridades educativas regionales de transitar a un tipo de enseñanza virtual de la que no tienen algún tipo de antecedente:

Que de repente te digan: ¿sabes qué? no vamos a tener clase, va a ser a través de en línea y va a ser desde casa. Ahí entra la parte de: chin, 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 (E-docente-5).

Por otra parte, en los últimos meses ha aparecido la sensación de no estar haciendo “el suficiente esfuerzo”, aunada a la responsabilidad que asumen sobre el aprendizaje de los niños y las niñas de la comunidad frente a los padres de familia; estas sensaciones están ancladas en las exigencias hacia la figura docente que existen de forma constante por parte de la sociedad, en especial en el entorno regional, donde las escuelas son consideradas como 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 hacen 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. Sí nos preocupa como maestros, verdaderamente nos frustra no saber qué hacer con los niños, al no contar con los medios que los otros sí cuentan, tratamos de buscarle por todos los medios para trabajar con los niños (E-docente-2).

Adicionalmente, los requerimientos provenientes de la administración educativa federal y estatal de mantener comunicaciones y atender otras demandas de índole administrativa —que se han incrementado en el contexto actual—, genera coerción sobre los docentes, quienes se ven en la necesidad de negociar con las supervisiones locales el cumplimiento de sus actividades en casa. No obstante, el miedo a perder su empleo, a contraer el virus por cumplir con “su obligación” o la preocupación por absorber gastos económicos no contemplados, acompaña sus condiciones actuales de trabajo:

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 (E-docente-5).

Al conjunto global de retos técnicos, pedagógicos, organizacionales, incluso financieros, y a la flexibilización de los derechos laborales de los docentes, habría que adicionar el sentimiento relativamente general y permanente del magisterio bilingüe de participar en un segmento excluido, subalterno y dotado significativamente de menos recursos administrativos y financieros que el resto del sistema educativo mexicano (Jiménez y Mendoza, 2018, p. 113). Bajo estas circunstancias, para uno de los maestros ñaño, la potencial atención psicológica que pudieran recibir del sector del sistema escolar global al que pertenecen representa una de las acciones prioritarias en este momento:

Preocupación por todos lados, como que vamos a explotar, como que somos una bomba. Ya teníamos muchos problemas ya acumulados y ahora hay más, y como que vamos a explotar. Le decía a la directora que sí necesitamos mucha ayuda psicológica (E-docente-2).

Si bien el panorama adverso y de supervivencia educativa (Pollard, 1985) al que se están enfrentando maestros, niños y madres/padres de familia ha abonado al hecho de 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 a los y las docentes emerja como una de las grandes necesidades para continuar sosteniendo acciones educativas a distancia que otorguen mínimamente el nivel de legitimidad requerido por el Estado mexicano para mantenerse vigente en el imaginario social durante la presente crisis educativa.

CONCLUSIONES

En poco menos de un año el sistema educativo mexicano ha experimentado una momentánea, pero acelerada, transición de su naturaleza esencialmente áulica, en buena medida análoga y basada en la interacción copresencial de docentes y estudiantes, a un tipo de educación remota, soportada por recursos digitales que virtualizan y reproducen la enseñanza y los contenidos escolares, además de transferir los procesos

de aprendizaje al nivel individual y las responsabilidades del acompañamiento pedagógico a las unidades domésticas —frecuentemente pobres—.

La realidad de muchas escuelas del país, como la que sido retratada someramente en este texto, revelan que los recursos y las condiciones materiales y de infraestructura de las que parten escuelas, docentes y familias están siendo determinantes en el grado de inclusión o exclusión de algunos sectores sociales que representa el emergente modelo de educación a distancia. La nueva escena educativa que ha surgido es, al mismo tiempo, producto y productora de nuevas desigualdades socioeducativas que se estructuran bajo lógicas racializadas; éstas se expresan en la experiencia más inmediata de padres y madres de familia, de niños y niñas, de maestros y directivos frente a la escuela, ya que se enfrentan a una situación que, de forma preocupante, vulnera el derecho de ciertos sectores de la niñez indígena a recibir educación pública, gratuita, de calidad y culturalmente pertinente, tal como lo establece el artículo tercero de la Constitución mexicana. El racismo de Estado se profundiza en tiempos de pandemia y de crisis educativa.

Ante este escenario, se invita a considerar la importancia del vínculo subjetivo y el sentido de pertenencia comunitario (Montero, 2004) de los maestros ñaño con sus comunidades. En estos momentos, en los que el compromiso docente contrarresta los huecos dejados por la ineficacia de las políticas educativas oficiales del Estado, dicho vínculo está supliendo el tipo de formación normalista que en otras regiones del país supone la construcción de conciencia de clase de la mano de aprendizajes pedagógicos y socializaciones políticas (Leite, 2010), que, efectivamente, inspira acciones colectivas de innovación educativa. También se considera relevante ampliar la discusión en torno a cuáles son los márgenes de autonomía de maestros y directivos del medio indígena respecto a las normas pedagógicas y administrativas de sus centros escolares, y a la gestión comunitaria de los recursos humanos, técnicos y financieros disponibles (Baronnet, 2013; Freire, 1996), pues son ellos quienes en la práctica —a pesar de los impactos psicosociales asociados a asimetrías y discriminaciones institucionales—, articulados con padres y madres de familia, están construyendo las alternativas que actualmente están mitigando algunos efectos sociales y educativos de la pandemia a la niñez indígena.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Asencio Franco, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 66-79). UNAM.
- Bermúdez, F., y Núñez, K. (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. Una etnografía educativa en El Bascán en la región cho' l de Chiapas*. UNICACH.
- Bertely, M. 2000. *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bonfil, G. 1988. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Flores, A. (2020). Transformaciones del tejido social y mecanismos de acumulación capitalista en una comunidad Nãñho. *Academus*, 22(12), 7-15.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI editores.
- Jiménez, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural. CGEIB.
- Jiménez, Y., y Mendoza, G. (2018). *Políticas para la educación indígena; una evaluación cualitativa con sus actores*. UABJO/Juan Pablos Editor.
- Leite, K. (2010). Apontamentos sobre a relação da economia solidária com a educação. *Revista de Ciências da Educação*, 2(23), 143-168.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH.
- Martín-Baró, I. (1988). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. *Revista de Psicología de El Salvador*, 28(7), 123-141.
- Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, Vol. 33, 250-261. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea21.pdf>
- Medina, P. (2006). ¿Normales indígenas o indígenas em las Normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales em la escuela. En M. Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 131-197). CIESAS.
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nãñho. *Anthropologica*, 35(39), 25-56. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/18906>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Pollard, A. (1998). Los intereses del maestro y la supervivencia en el aula. En: E. Rockwell (Coord.). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 131-138). SEP.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros tarascos bilingües (1964-1982)*. CIESAS.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021311002.pdf>