

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN FORMAL CON INFANCIAS ANTE EL COVID-19: EL CONTEXTO DE CHIAPAS

PERSPECTIVES OF FORMAL EDUCATION WITH CHILDREN
IN THE FACE OF COVID-19: THE CONTEXT OF CHIAPAS

Martín Plascencia González^{1,*} 

Kathia Núñez Patiño¹ 

RESUMEN: Este artículo recupera las narrativas de profesorado de educación preescolar y primaria de Chiapas, a través de las cuales describe y analiza cómo se están desarrollando procesos educativos con infancias de comunidades rurales e indígenas a partir de la pandemia. Los(as) profesores(as) narran su experiencia personal y docente como compleja, impregnada de emociones negativas, las interacciones tensas con padres y madres en la negociación de la práctica educativa formal para desarrollarse en casa, y denuncian la desigualdad social y su repercusión en la atención educativa de niñas y niños.

Palabras clave: Experiencia docente. Infancias. COVID-19. Educación rural e indígena.

ABSTRACT: This article recovers the narratives of preschool and elementary education teachers in Chiapas, Mexico, through which describes and analyzes how educational processes are developing with children of rural and indigenous communities in the pandemic. The teachers narrate their personal and teaching experiences as complex, impregnated with negative emotions, as well as the difficult interactions with parents in the negotiation of formal educational practice to develop at home, and report social inequality and its impact on children's educational attention.

Keywords: Teaching experience. Childhood. COVID-19. Rural and indigenous education.

1. Universidad Autónoma de Chiapas – Facultad de Ciencias Sociales – San Cristóbal de Las Casas (Chiapas), México.

*Autor correspondiente: martin.plascencia@unach.mx

Esta investigación se desarrolló gracias al proyecto de investigación “Infancias en escuelas primarias de Chiapas: análisis de condiciones y recursos educativos durante la pandemia (COVID-19)”. Financiado por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas (2020-2021), con responsabilidad técnica del primer autor.

Número temático organizado por: Levindo Diniz Carvalho, Maria Cristina Soares de Gouvêa y Natália Fernandes

Introducción

La situación de pandemia global durante el año 2020, causada por el COVID-19, ha generado transformaciones en varias áreas de la vida pública. Los sistemas educativos y en general las prácticas educativas institucionales han sufrido alteraciones en su continuidad, pues se ha roto la rutina de la presencialidad física y ésta era la forma tradicional de interacción en la escuela, y se han dispuesto modelos tele-educativos de forma masiva para la infancia (PLASCENCIA, 2020), diseñados institucionalmente desde la política pública educativa como modelos estandarizados.¹ Ante este panorama de incertidumbre y de desventaja para varias infancias, se deben explorar las condiciones en las cuales ocurren los procesos educativos y la participación que tienen las y los actores en esos procesos; tal es el caso de profesoras y profesores de nivel básico, de educación preescolar y primaria. No debemos perder de vista que aunque se propone una intermediación tecnológica, los sujetos no desaparecen y deben subordinar las tecnologías a los procesos de subjetivación y no al revés. Y debemos reconocer a ese niño o niña que están del otro lado, en casa (MAGGIO, 2020, p. 17).

Hay una emergencia de investigaciones respecto a la educación y el COVID-19 que van desde estudios sobre herramientas digitales, los modelos, la efectividad de la tele-educación, la adaptación de currículum, el bienestar estudiantil y del profesorado, y otros (ÁLVAREZ, 2020; EXPÓSITO; MARSOLLIER, 2020; LLOYD, 2020; MARTÍNEZ; GARCÉS, 2020; MÉRIDA; ACUÑA, 2020). Hay un acuerdo generalizado sobre que la situación de personas latinoamericanas de zonas rurales e indígenas debido a sus condiciones de precariedad y exclusión social de servicios públicos (salud, educación, vivienda, saneamiento básico), han sido de las que más han sufrido efectos por la pandemia (CEPAL, 2020; BRAGATO; RIOS; BERNARDIS, 2021; CORTEZ; MUÑOZ; PONCE, 2020; OLIVEIRA et al., 2020). En otras áreas del mundo esa desigualdad estructural se repite (GEBEYEHU, 2000; VIVANCO, 2020).

Además de las condiciones físicas y de política pública, existe racismo, discriminación y violencia estructural relacionada con la desatención en salud pública de la población indígena (BRAGATO; RIOS; BERNARDIS, 2021; CORTEZ; MUÑOZ; PONCE, 2020). Incluso, hay subregistros e interpretaciones erróneas sobre lo que sucedía en las comunidades en tiempos de COVID-19, para Chiapas.

En un estudio epidemiológico temprano de la pandemia en México los resultados mostraron, en cuestiones de letalidad, que la población indígena fue la más afectada por COVID-19 (MUÑOZ; BRAVO; MAGIS, 2020). En términos de lo que sucede en Chiapas, Rus (2020) hace un recuento sobre cómo se describe la situación indígena ante el COVID-19 desde visiones externas y periféricas, sin adentrarse en lo que se ve y siente del fenómeno desde dentro: “lo que sí parece claro es que existe en Chiapas una grave ruptura de confianza entre las comunidades indígenas y las comunidades rurales en general, con relación al Estado” (RUS, 2020, p. 18). Es decir, hay un espacio de exclusión que impide la participación conjunta en la atención de una problemática. Otras investigaciones recientes sobre Chiapas hacen alusión a la invisibilidad de los contextos caracterizados por la diversidad étnica, lingüística y socioeconómica, donde los modelos oficiales de atención en educación formal, más que puntualizar la atención de la diversidad, exacerbaban la desigualdad social (MÉRIDA; ACUÑA, 2020).

Hay caracterizaciones generales de Chiapas como un estado con rezagos y desigualdades sociales en varios campos de la vida pública; entre los que se incluye vivienda, salud, seguridad y educación, lo que ha impactado e impactará directamente en el ámbito educativo enfrentando diversas afectaciones en el actual contexto de pandemia, que aceleran “procesos expulsivos” en la sociedad capitalista financiera (SASSEN apud MAGGIO, 2020), y se agudizan en los contextos indígenas.

Además, debido a la ya citada estructura de desigualdades y brecha digital en tiempos de pandemia, debe advertirse el contexto mundial como crítico y complejo por la diversidad de formas en que se expresa,

de acuerdo al lugar que ocupamos en la estructura de desigualdades; ya sea por cuestiones étnico-raciales, género, clase o edad, y los sentidos que damos a nuestra capacidad de acción, exige plantearnos un “deber ser” (DUSSEL, 2020). Por lo tanto se suscribe la siguiente idea: “el deber ser de la educación como: incidir en las transformaciones sociales que nos favorezcan colectivamente, lo cual conllevaría a garantizar la igualdad de derecho a su acceso” (BARROS, 2020, p. 6). Este asunto, complejo en su planteamiento y resolución, demanda al menos la observancia de prácticas locales para aprender cómo se está respondiendo y desde dónde, además de identificar cómo se puede apoyar a la educación rural e indígena: ¿cómo hacerlo posible en el actual contexto de pandemia que nos obliga a la virtualidad? ¿Cómo crear o mediar procesos sobre el bien común y colectivo, cuando estructuralmente existe esa brecha? Una forma de acercarse, dentro de ese reconocimiento de infancias diversas, es desde actores educativos.

Esta situación de pandemia nos obliga a no olvidarnos del otro, y a configurar procesos mixtos en educación: integrar de forma reflexiva y creativa los espacios virtuales con los espacios presenciales, los cuales también debemos reinventar. Ha llamado la atención cómo se integran los modelos de educación a distancia en contextos con alta desigualdad social, como es el caso de Chiapas (MÉRIDA; ACUÑA, 2020; PLASCENCIA, 2021b; 2020). Las condiciones de los centros educativos son deficientes, y representan un reto para la política pública. En una investigación previa (PLASCENCIA; NÚÑEZ, 2020), sobre las condiciones de los centros educativos preescolares de Chiapas, particularmente en la zona de la costa, advertimos la precariedad (LOREY, 2006) en que se desarrolla la educación preescolar; desde un equipamiento limitado o carente, hasta inhabilitación de profesoras y profesores en competencias docentes, y la carencia de infraestructura para el desarrollo de educación a distancia (PLASCENCIA, 2021b). Dada esta situación de la educación rural en México, quisimos indagar en las experiencias docentes durante la pandemia. También, se enfocó el estudio en los modos en que profesoras y profesores resuelven situaciones cotidianas a fin de dar continuidad a su labor docente.

La infancia en su posición de usuaria de la educación formal depende enteramente de las acciones que los adultos realicen. No obstante al papel agentivo en su aprendizaje y en organizarse para colaborar, desde sus contextos, la mediación de profesoras y profesores es crucial, pero con una fuerte urgencia de cambio hacia como miramos a la niñez: “La infancia es el sur del virus. Como siempre, ellas, las criaturas, no pueden pronunciarse. Tampoco en esto” (MASSÓ, 2021, p. 6).

Contextualización de las Infancias en México y Chiapas: Datos Estadísticos Generales

De acuerdo a datos recientes del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la mayoría de personas en México viven en zonas urbanas (79%), frente a 21% en zonas rurales. Hay una dispersión poblacional a destacar, pues esas zonas rurales contienen 185,234 localidades, frente a 4,189 urbanas. La ruralidad es definida por INEGI (2020) cuando la población de una localidad es menor a 2,500 personas. Este dato es relevante, puesto que hay localidades de más de 2.500 habitantes que podrían comprenderse mejor como zonas rurales. A nivel nacional hay un claro crecimiento de la urbanidad, siendo las personas que habitan en esas zonas de 43% en 1950, a 79% para el año 2020. Actualmente en Chiapas, región del sur de México que colinda con Guatemala, 49% de las localidades son urbanas y 51 % rurales. En cuestión lingüística en México se hablan 68 lenguas indígenas; el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008) comenta que son 364 lenguas o variantes, con 68 agrupaciones lingüísticas. En Chiapas se hablan 12 lenguas indígenas, con una población hablante de 1,459,648 personas mayores de 3 años de edad (28% de la población de esta entidad).

Las niñas y los niños de entre 0 y 15 años de edad representan el 34% de la población de Chiapas. La niñez a partir de los 3 años se espera que esté escolarizada puesto que la educación preescolar (3 a 6 años de edad) y primaria (6 a 11 años de edad) son obligatorias en México –junto con la educación secundaria (12-14 años de edad), quienes forman la educación básica–. Preescolar y primaria se ofrecen en alguno de los tres servicios: general, indígena y otros cursos comunitarios; y la organización puede ser completa unigrado (un profesor por grado escolar) o multigrado, un profesor imparte más de un grado escolar. En Chiapas la situación de pobreza fue la más grave del país para menores de 18 años de edad, y la mitad (49.6%) del grupo de niñas, niños y adolescentes de México viven en pobreza. Finalmente, de acuerdo al INEE (2019) las niñas, niños y adolescentes “de comunidades rurales enfrentan problemas en el acceso, la permanencia en la escuela y la calidad de la educación que reciben, lo que resulta sumamente inequitativo y reproduce el círculo de la pobreza”, además, hay carencias en escuelas rurales en prácticamente todos los ámbitos: infraestructura tecnológica, infraestructura y mantenimiento de locales, materiales para apoyar el aprendizaje y otras, debido a la discriminación sistemática de la política educativa.

El Abordaje Metodológico

Mediante una aproximación cualicuantitativa se hizo un acercamiento con profesoras y profesores de educación básica, preescolar y primaria. El objetivo fue conocer su experiencia docente durante la pandemia, y a partir de ahí tratar de entender la situación educativa desarrollada en ese periodo. Para ello se diseñó un cuestionario (PLASCENCIA, 2021a), autoadministrado en línea usando un formulario de Google. La participación fue voluntaria y el cuestionario se completó de manera anónima.

Se hicieron preguntas con respuesta cerrada, relacionadas con el contexto formativo y de trabajo de la persona actora educativa: sobre medios, herramientas, dispositivos y tiempo para desarrollar la práctica docente y atención de la niñez, y la percepción del estado de salud propia y de niñas y niños. Así mismo en el cuestionario se solicitó la narración libre a partir de los siguientes puntos: 1) escriba su experiencia docente durante la pandemia (cómo ha trabajado), 2) escriba cómo se ha sentido durante la pandemia, 3) escriba su opinión sobre la educación de niñas y niños durante la pandemia, 4) escriba los comentarios de padres y madres relacionadas con el proceso educativo durante la pandemia, y 5) escriba su opinión sobre las estrategias y propuestas de las secretarías de educación (estatal y nacional) para atender el proceso educativo durante la pandemia. Aquí integramos las narrativas y por ello insistentemente recurrimos a los propios escritos de las y los docentes.

Participaron 102 docentes (79 % mujeres y 29% hombres). Todos los participantes fueron hablantes de español y adicionalmente algunos refirieron hablar tseltal, maya, tojo-lab'al e inglés. La práctica docente se desarrolla en en el nivel primaria (66%) y en preescolar (34%). En cuanto a la organización de la escuela 71% dijo estar integrado en una escuela de organización completa y 29% en multigrado.

En cuanto al cargo desempeñado en la escuela 86 son profesoras y profesores, 11 personal directivo, 2 asesores, un director encargado, una supervisora de zona y un Líder para la Educación Comunitaria.

Voces en Torno a la Propia Práctica Docente en Pandemia: Ecos Sobre la Infancia

En los relatos autobiográficos se expresan procesos reflexivos que van desde la introspección y el propio estatus emocional, hasta la repercusión en su práctica docente y en la comunicación y atención

a las niñas y niños como sujetos usuarios de este proceso. Las respuestas cerradas mostraron el uso de cuadernillos y el WhatsApp como medios principales para desarrollar la práctica, pero lo hacían mayormente de manera indirecta a través de padres y madres. Además, la mitad de profesoras y profesores no vivían en la misma comunidad donde imparten clases, lo cual, aunado a la ausencia de dispositivos o redes de telecomunicación, dificultó el contacto directo y permanente con niñas y niños. Las narraciones aluden a que hubo una disrupción de la actividad cotidiana y que inicialmente no se tenía claridad de cómo proceder o qué hacer. La experiencia se transcribe desde temas relativos a su propia organización, a su propio desempeño, y también discuten sobre las responsabilidades de las Secretarías de Educación (estatal y nacional), y cómo estas no consideraron la zona rural y diseñan las estrategias de acción pública pensando en las urbes. Por lo tanto, narran su situación docente como “complicada”.

Las y los narradores, como en todo escrito autobiográfico, se posicionan desde sus propias vivencias y así, algunos comentan que la educación formal durante la pandemia en las comunidades alejadas fue nula o carente, y entienden que las estrategias institucionales de adaptación de materiales fue diseñada solo para las ciudades y no para las comunidades o poblaciones rurales. Hay una insistencia en los escritos de que la pandemia tuvo un efecto negativo en quienes no tienen recursos económicos. Particularmente, se observa a la ruralidad como un territorio afectado en el proceso habitual de educación formal, debido a que no se tenían dispositivos (computadoras, televisiones), no hay conectividad (internet), el tiempo destinado para el trabajo con niñas y niños por parte de madres y padres era limitado por las actividades laborales, o simplemente, no hubo padres y madres implicados en el proceso o, aunque lo estuvieran, no sabían cómo enfrentar la situación. De hecho, algunos docentes delatan directamente que no hubo una intencionalidad clara de padres y madres en el apoyo de niñas y niños.

Hay una puesta en escena de una tensión, entre los propios miedos y temores por la pandemia, con aquello que deben hacer por obligación o gusto, y lo que les es impuesto por las autoridades escolares y por padres y madres. Además, hay una presión y estrés por cumplir, pero la carencia del entorno de los estudiantes lo dificulta. Varias participantes narran el cansancio, agotamiento y estrés de manejar la situación así.

Algunas y algunos centraron su narración en sí mismos, en su propia dificultad, en su organización y planeación, otros en los padres y las madres, y la interacción que tuvieron con ellos, o sobre la complicación del uso de las tecnologías y en lo complejo de esta situación para todos. Algunas narrativas se centran en los recursos, sobre la adaptación a los materiales, principalmente cuadernillos y materiales impresos, asistiendo a la escuela para entregar esos cuadernillos. La experiencia de docentes que tuvieron actividad en línea (muy pocos) lo expresan como un aprendizaje creciente, donde lograron paulatinamente hacerse más competentes. Esta virtualidad que ayuda a continuar la comunicación y que fue relatada por una docente, contrasta con un *corpus* mayor y colectivo de historias donde ha prevalecido la incomunicación y que son frecuentemente referidas en las narraciones:

Realmente complicado. Estuve muchos meses sin comunicación con mis alumnos pues ellos no cuentan con ninguna tecnología para poderme comunicar a distancia, solo pude hablar algunas veces con el comité de educación. Cuando nos dieron la oportunidad de ir a dejar tareas de manera eventual lo hice, pero realmente es muy difícil trabajar de esa manera con los niños. No sé si han aprendido algo o no, es estresante todo esto (S68, mujer, 14 años de servicio, preescolar rural, multigrado, indígena, público, Chiapas).

Esta historia traza las distancias entre la disposición de medios y su ausencia, y la dependencia con ello, del tipo de atención de infancias durante la pandemia. La experiencia también es relatada como una

transgresión de los tiempos y espacios, misma que reconfigura la relación con niñas y niños, que integra ahora a padres y madres y en la distancia. Hay una entreposición y trasposición de funciones entre familia y casa, y un sentido de heterogeneidad que impide la articulación de actividades al logro de objetivos comunes y colectivos. La siguiente historia narra a su vez, el encuentro de microhistorias de la profesora con las familias, y con su familia:

Ha sido muy complicado porque cada hogar ha vivido una realidad distinta, mucho desempleo, enfermedades, escasez de alimentos, etc. Me encuentro con familias en las que los padres no saben leer ni escribir y por ese motivo no saben de qué manera apoyar a sus hijos. También hay padres de familia que a pesar de mi insistencia no han querido hacer nada y no hay forma de obligarlos. Me he sentido presionada por mis superiores para entregar calificaciones de niños a los cuales ni siquiera sé si van a seguir en mi grupo, si se fueron a otra escuela o qué pasó. No sé han comunicado y eso me preocupa y estresa. Siento que los apoyo en lo más que puedo, pues incluso en la parte psicológica porque a veces se comunican conmigo para decirme los problemas personales que enfrentan y por ello el descuido de sus hijos. Además, unido a todo esto también soy madre de familia y ha sido muy agotador y desgastante para mí ocuparme de mis hijas y encargarme de mi trabajo al mismo tiempo. Me la he pasado estresada porque no quiero descuidar la educación de mis hijas y tampoco quiero abandonar a mis alumnos porque me necesitan. Nadie pensó en las maestras que somos madres, esposas, hijas y que en tiempos de pandemia lo que menos nos quedaba al final del día era eso.... tiempo” (S11, mujer, 10 años de servicio, primaria, pública, urbana, Chiapas).

La circunstancia de cada familia configura también el nivel en el que puede intervenir el profesorado. Las carencias de algunas familias imposibilitan el desarrollo de una educación uniforme. Otro elemento fue la negociación de la situación educativa, pues padres y madres no asumieron automáticamente la función de educadoras formales, aunque niñas y niños estuvieran a su cargo formalmente por su rol de hijas e hijos. Entre madres y profesoras había encuentros de diálogo y conflicto para establecer los modos de participación:

En lo personal al principio fue muy difícil porque los padres de familia no querían aceptar los cuadernillos de trabajo, alegando que la educación y escolarización es responsabilidad del maestro y no de ellos, sin embargo, es bien sabido que también debemos de tener el apoyo de los padres para que los alumnos tengan buenos resultados en cuanto a su aprendizaje (S15 mujer, 1 año de servicio, primaria rural, multigrado, Chiapas).

Entonces, habría que solucionar la integración de padres y madres al proceso educativo, y luego, idear formas para dar seguimiento, en ese contexto de inconsistencias.

Desigualdad y Otros Elementos de Desarticulación de Proceso Docente

El profesorado relata las dificultades con las que se enfrentaron y la imposibilidad de trabajar de igual forma con cada familia debido a sus responsabilidades. Así, se agrega una denuncia explícita de padres y madres en el proceso, y otros más lo relatan como un reto, pues evidencian el proceso en que deben apropiarse del contenido a fin de comunicarlo a sus hijas e hijos. Entonces, la integración de padres y madres en el proceso formal tuvo un componente deontológico, demarcando su obligación *sine qua non* para que la situación

educativa formal ocurriera. Entre las y los participantes hay situaciones que emergen de un antagonismo propio de la desigualdad social. Mientras que algunos pueden sincronizarse virtualmente con sus alumnas y alumnos, o sus padres; otros, ni siquiera tienen medios para ello, debido al grado de marginación:

Ha sido muy complicado, más estando en una comunidad muy marginada en donde las personas no tienen acceso a las diferentes formas de comunicación. La gente de la comunidad no tiene televisión para que los niños al menos vean las clases de Aprende en Casa, tampoco cuentan con celulares para mantener comunicación con ellos y los alumnos (S30 mujer, 3 años de servicio, primaria, indígena, Chiapas).

La cuestión de los medios se ilustra muy bien cuando aparece la imposibilidad de usar internet, porque en la comunidad rural no hay buena señal:

Es un poco complicado, ya que no todos los niños llegan y cada uno va a su ritmo, además que en la comunidad no se cuenta con internet gratuito ni buena señal, por ende la comunicación con los padres y alumnos ha sido casi nula por lo que se tuvo que elaborar cuadernillos seleccionando el contenido y donando las copias (S4 mujer, 4 años de servicio, primaria rural, pública, Chiapas).

Se habla del periodo de adaptación al uso de nuevas tecnologías y hábitos docentes. Una vez establecido, se seguían por esa ruta. Es decir, la adaptación a cómo enseñar implicaba también la adaptación a sí mismo. Además, se ha trabajado con los que se ha podido (niños, niñas, padres y madres, y materiales). En la experiencia docente se integran a madres y padres como actores del proceso, con quienes tenían comunicación, ya sea mediante llamadas de teléfono o usando mensajería digital, como WhatsApp. La mayoría de narraciones respecto a la relación con padres y madres la relatan como compleja, puesto que no se involucraron; otros mencionan que justo en esta situación de pandemia fue cuando más apoyo recibieron de esos actores educativos, y algunos más, comentan que aunque había la intencionalidad de apoyar, no tenían las herramientas formativas para hacerlo.

Sentimientos Durante la Pandemia

Los adjetivos utilizados y dichos espontáneamente para definir su situación emocional están polarizados hacia emociones consideradas negativas. Las definiciones y atribuciones hacia su propio estado emocional fueron: frustración, estrés, situación de vulnerabilidad, desesperación, preocupación, miedo, angustia, cansancio, impotencia, inseguridad por el contagio, tristeza, ansiedad, molestia, agotamiento, desmotivación, incertidumbre, presión, depresión, insatisfacción, crisis, descontrol, incredulidad, hastío, desánimo, malestar, desilusión, sentimientos encontrados, desolación, desvalorización del trabajo docente, inquietud, aburrimiento, confusión, temor, paranoia, agobio, decaimiento, cambios en estado de ánimo y sobrecarga de trabajo. La pandemia puede representar un impacto trascendental tanto en adultos como en niñas, niños y adolescentes (GALIANO; PRADO; MUSTELIER, 2020), y el contexto cultural en algunos casos creó confrontación, entre la propia perspectiva y la de la comunidad donde viven niñas y niños:

Preocupada, ansiosa y un poco triste, en la comunidad se rigen por usos y costumbres, por lo que no utilizan las medidas de higiene establecidas por las autoridades del sector salud,

por lo que se exponen y nos exponen como personal docente (S4 mujer, 4 años de servicio, primaria rural, pública, Chiapas).

Pocas docentes mencionan, además de las emociones negativas, algunas positivas tal como esperanza, fé, optimismo y disfrute. Algunas narraciones inician desde una situación difícil y llegan hasta una situación que mejoró, y para otras este tiempo fue patologizante, enfermizo. También, a la vez, en algunas comunidades la gente no cree en la pandemia.

Niñas y Niños Durante la Pandemia

Las profesoras y profesores hacen continuas referencias a la necesidad de socialización entre niñas y niños, y con el profesorado. Consideran que aunque podrían aprenderse contenidos, no así otros aspectos esenciales. Otros discursos tienen una situación de desencuentro y encuentro; no obstante, al incumplimiento de los aprendizajes formales, y de que no tienen interacción con pares, se alega por conseguir aprendizajes de igual manera importantes relacionados con amor y cuidado del medio ambiente. La disrupción puede ser entendida como un tiempo transitorio, en el que esto pasará y se regresará al formato anterior:

Sin lugar a dudas ha sido muy difícil para todos los niños... Hay muchos que les cuesta aprender aún en clases presenciales y ahora trabajar desde casa donde pueden distraerse o pueden no tener la ayuda por falta de tiempo de los padres, los padres suelen estresarse con los niños e incluso estar presentes en problemas familiares. La escuela no solo es aprender contenidos, los niños necesitan convivir y socializar con sus compañeros (S2 mujer, 7 años de servicio, primaria urbana, pública, Chiapas).

Y una complicación por el tipo de particularidades preexistentes:

Pues que los más afectados son los estudiantes en comunidades indígenas, porque en su mayoría no cuentan con los medios y recursos necesarios; como docentes tratamos de apoyarlos en su educación en la medida de nuestras posibilidades y arriesgándonos a todas a la vez. Y sé que habrá mucho rezago escolar o deserción, pero que seguiremos luchando y trabajando para superar esta situación (S102 mujer tseltal, 24 años de servicio, primaria rural, pública, indígena, bilingüe, Chiapas).

Es decir, dentro de la estructura de desigualdad, la infancia indígena es la más afectada, pero hay una intencionalidad desde la persona actora educativa de compensar o revirar en lo posible esa situación.

Padres y Madres Relacionadas con el Proceso Educativo Durante la Pandemia

En las familias existe desesperación porque no pueden ayudar a sus hijos como quisieran, sienten que sus hijos no están aprendiendo. Algunos padres se comprometen, otros intermitentemente y otros nada. Algunas narraciones refieren que padres y madres no tienen las habilidades, conocimientos o medios para que sus hijos aprendan. No les obedecen y no quieren hacer las actividades, no tienen tiempo, no tienen

paciencia, ofrecen poco interés en ayudar, no saben cómo ayudar y no pueden (porque trabajan). Hay una reacción emocional de madres y padres, una molestia por no comprender al principio la nueva situación. Unos padres, de acuerdo a profesoras y profesores, han relatado que ha sido complicado, sus hijos están aburridos y agobiados. No están aprendiendo, porque ellos no son maestros, no saben enseñar, se sienten solos y abandonados, no saben cómo apoyarlos y quieren el regreso a clases pero tienen miedo del contagio.

Otras narraciones aluden a que las niñas y los niños no aprenden igual, necesitan más apoyo en ciertos temas, es mucha tarea, hay poco apoyo, no han aprendido y ha sido un año perdido. Así como los profesores y las profesoras, padres y madres sienten frustración, apatía, están desinteresados por la educación de sus hijos, desesperados porque ya se regrese a clases, tristeza, desesperanza. Ya están cansados, algunos no se han comprometido. Hay una relación, en ocasiones tensa, entre docentes y padres, pues estos comentan que los profesores no están haciendo su labor, no están trabajando. El grupo de madres y padres específico, de determinado profesor o profesora, también muestra distancias y diferencias, unos tienen los medios, apoyan o mantienen comunicación, otros no. La situación económica de desventaja se advierte, pues padres y madres comentan que no tienen dinero suficiente para pagar servicios de telecomunicaciones o para adquirir material, y en ocasiones no es sólo por el dinero, sino también por la inhabilitación en estrategias docentes.

Estrategias y Propuestas de las Secretarías de Educación (Estatal y Nacional) para Atender el Proceso Educativo Durante la Pandemia

Hay una repetición incesante y circular de las narrativas expuestas por docentes, donde comentan que en las comunidades (refiriéndose al área rural) no funcionan las clases por la televisión, que la ruta seguida por las autoridades educativas fue “Mala. Dejan a un lado las escuelas rurales” (S102, mujer, 21 años de servicio, primaria rural, pública, multigrado, Chiapas). Por tanto, la educación y las medidas adoptadas por las autoridades educativas fueron malas, no hay adaptación al contexto, no consideraron la brecha de desigualdad social; aún en zonas urbanas hay bajos recursos. Y algunos comentan que serían estrategias correctas si todos contasen con las mismas oportunidades:

Fue discriminatorio, porque nuevamente cerraron los ojos para no ver la desigualdad educativa que ha prevalecido desde siempre en el país y en los estados, sobre todo en las comunidades indígenas. La pandemia ha demostrado con más claridad la desigualdad desde el aspecto de infraestructura, la falta de servicios de internet, equipo de cómputo, la exagerada matrícula de alumnos atendido por un docente, la falta de servicios de agua potable, sistema de alcantarillado, la falta de materiales didácticos; sobre todo en las escuelas indígenas y aun más en el nivel preescolar; la falta de recursos humanos, como maestro o maestra de educación física, artística, música, intendentes y niñeras en caso de preescolar. En el sistema indígena, cada maestra y maestro tiene que hacer todo para hacer funcionar la escuela (S50, mujer tojolabal, 21 años de servicio, preescolar, indígena, Chiapas).

Hay una insistencia en las narraciones en la descontextualización de las estrategias adoptadas por el gobierno para la atención a distancia, sobre todo para zonas rurales, indígenas y algunas urbanas que no cuentan con medios, y de hecho, la narración de esta docente se relaciona completamente con los reiterados diagnósticos nacionales que hizo el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación durante el periodo 2002-2019.

Consideraciones Finales

Las narrativas de experiencias individuales de profesoras y profesores permiten la comprensión de un guion colectivo mediante el cual de manera honesta expresan una preocupación por la alteración y disrupciones que ha tenido la educación formal a partir de la pandemia, y los efectos que tiene para la niñez y para sí mismos. Se observan, del mismo modo, las tensiones y resistencias entre los diversos actores, los aspectos de negociación para delimitar la responsabilidad de educar a las infancias, que para el efecto, son territorio de la escuela y de la casa. En esa intencionalidad educativa hay atribuciones de responsabilidad a padres y madres para integrarlos en un modelo educativo formal, sin una formación para tal efecto. Es decir, hay una complejidad para el manejo de contenidos y también para su instrumentación didáctica con las infancias, así como el desistimiento tácito y explícito de la atención de infancias.

Profesoras y profesores hacen una denuncia pública del fracaso de la homogenización de los procesos educativos formales, pues impiden la comprensión de las y los actores en los contextos comunitarios. Reiteran la estructura de desigualdad, discriminación y carencias presentes en los ámbitos rurales e indígenas. Y lo marcan como denuncia e imposibilidad fáctica. Es decir, establecen la inadecuación de las políticas públicas educativas en la administración de metodologías para la atención de la diversidad, pero también expresan la complejidad que entrañan los ámbitos rurales e indígenas en sí mismos, por su marginación y desplazamiento histórico de las políticas públicas, bajo la premisa del establecimiento de modelos únicos y homogéneos de desarrollo, pensando en actores urbanos o epistemologías coloniales. El mapa de emociones dibujado narrativamente es desde la alteración, desde sus emociones negativas. Conocer el punto de vista de estas actoras y actores nos ayuda a preguntarnos la posición política de niñas y niños en nuestra sociedad contemporánea, y los esfuerzos que se hacen por atenderle de manera oficial. Pero también nos da cuenta de las preocupaciones reales que profesoras y profesores asumen respecto a la atención de infancia, y su implicación afectiva y axiológica con la enseñanza.

La diversidad ha de asumirse como una premisa fundamental de la planeación educativa, y habrá que identificarse y transformarse la relación de desventaja histórica de los pueblos rurales e indígenas.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Plascencia M; Núñez K; **Metodología:** Plascencia M; **Investigación:** Plascencia M; **Redacción – Primera versión:** Plascencia M; Núñez K; **Redacción – Revisión y edición:** Plascencia M; Núñez K; **Adquisición de financiamiento:** Plascencia M.

Disponibilidad de Datos de Investigación

Los datos se facilitarán previa solicitud.

Financiación

Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas.

Agradecimiento

A las profesoras y profesores que participaron en el estudio, y a la Universidad Autónoma de Chiapas.

Nota

1. La Secretaría de Educación Pública en México implementó tres etapas de atención emergente para el desarrollo del ciclo escolar, denominados Aprende en Casa I, II y III.

Referencias

ÁLVAREZ, M. El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. **RES – Revista de Educación Social**, n. 30, p. 457-461, ene./jul. 2020.

BARROS, V. Presentación. In: MAGGIO, M. et al. **Bitácora de cuarentena para docentes y padagogues**. Buenos Aires/São Paulo: Cátedra Datos, 2020. Disponible en: <http://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>. Acceso en: 28 mayo 2021.

BRAGATO, F.; RIOS, R.; BERNARDI, B. Covid-19 e os indígenas no Brasil: proteção antidiscriminatória étnico-racial e direitos de minorias. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 18, n. 40, p. 113-142, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.18623/rvd.v18i40.1865>

CEPAL [COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA]. El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala. Entre la invisibilización y la resistencia colectiva. **Organización de las Naciones Unidas**, 2020. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46543>. Acceso en: 4 jun. 2021.

CORTEZ, R.; MUÑOZ, R.; PONCE, P. Vulnerabilidad estructural de los pueblos indígenas ante el COVID-19. **Boletín COVID-19 Salud Pública**, v. 1, n. 7-8, p. 7-10, ago. 2020.

DUSSEL, I. La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. In: MAGGIO, M. et al. **Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues**. Buenos Aires/São Paulo: Cátedra Datos, 2020. p. 46-63. Disponible en: <http://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>. Acceso en: 28 mayo 2021.

EXPÓSITO, E.; MARSOLLIER, R. Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. **Educación y Humanismo**, v. 22, n. 39, p. 1-22, jul./dic. 2020. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

GALIANO, M. C.; PRADO, R. F.; MUSTELIER, R. G. Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. **Revista Cubana de Pediatría**, v. 92, e1342, feb. 2020. Disponible en: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1342/681>. Acceso en: 15 mayo 2021.

GEBEYEHU, D. COVID-19. Distance learning and educational inequality in rural Ethiopia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, em0082, jun. 2020. <https://doi.org/10.29333/pr/9133>.

INALI [INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDIGENAS]. Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. **Diario Oficial**, Ciudad de México, 14 ene. 2008. Disponible en: https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf. Acceso en: 28 mayo 2021.

INEE [INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN]. **La educación obligatoria en México**. Informe 2019. Ciudad de México: INEE, 2019.

INEGI [INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA]. **Cuéntame de México**. Ciudad de México: INEGI, 2020. Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/>. Acceso en: 13 mayo 2021.

LLOYD, M. Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En: CASANOVA, H. (coord.). **Educación y pandemia: una visión académica**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020. p. 115-121.

LOREY, I. Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. **Transversal Texts**, 2006. Disponible en: <https://transversal.at/transversal/1106/lorey/es>. Acceso en: 15 mayo 2021.

MAGGIO, M. Enseñar en tiempos de pandemia. In: MAGGIO, M. et al. **Bitácora de cuarentena para docentes y pedagogues**. Buenos Aires/São Paulo: Cátedra Datos, 2020. p. 7-17.

MARTÍNEZ, J. Y.; GARCÉS, J. Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. **Educación y Humanismo**, v. 22, n. 39, p. 1-16, jul. 2020. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>.

MASSÓ, E. Infancia y pandemia: crónica de una ausencia anunciada. **Salud Colectiva**, n. 17, e3303, abr. 2021. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3303>.

MÉRIDA, Y.; ACUÑA, L. A. COVID-19, pobreza y educación en Chiapas: análisis a los Programas Educativos Emergentes. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 9, n. 3, p. 61-82. 2020. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>.

MUÑOZ, A. B.; BRAVO, E.; MAGIS, C. Letalidad por COVID-19 en la población indígena de México. **Boletín COVID-19 Salud Pública**, v. 1, n. 5, p. 9-11, jun. 2020. Disponible en: <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/COVID-19-No.5-05-Letalidad-en-poblacion-indigena.pdf>. Acceso en: 10 feb. 2021.

OLIVEIRA, U. et al. Modelagem da vulnerabilidade dos povos indígenas no Brasil ao Covid-19. **Blog do ISA**, 2020. Disponible en: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/nota_tecnica_modelo_covid19.pdf. Acceso en: 16 mar. 2021.

PLASCENCIA, M. La teleeducación como un desafío en una sociedad con alta desigualdad social: el caso de las infancias indígenas y rurales. **Sinergias Educativas**, v. 5, n. 4, p. 101-118, oct. 2020. Disponible en: <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/157/448>. Acceso en: 30 ene. 2021.

PLASCENCIA, M. **Cuestionario sobre prácticas educativas en tiempos de pandemia**. Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas/Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas, 2021a. Mimeografiado. Disponible en: <https://forms.gle/zRyTskph1ZhNsXdM8>. Acceso en: 2 jul. 2021.

PLASCENCIA, M. Infancia y tele-escuela en preescolares rurales: reflexiones a partir de experiencias docentes previas a la pandemia. **Ra Ximhai**, v. 17, n. 1, p. 15-36, ene. 2021b. Disponible en: <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/74-vol-17-num-1>. Acceso en: 12 mar. 2021.

PLASCENCIA, M.; NÚÑEZ, K. Infancia escolarizada en zonas rurales de la costa de Chiapas: condiciones de centros educativos preescolares. **LiminaR**, v. 18, n. 1, p. 142-163, ene./jun. 2020. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.723>.

RUS, J. **COVID-19 en Chiapas indígena**: cuestionando una pandemia oculta. Chiapas: Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, 2020. <https://doi.org/10.1002/oarr.10000351.2>.

VIVANCO, A. Teleeducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. **CienciAmérica**, v. 9, n. 2, p. 166-175, jun. 2020. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>.

Recibido: 01 Feb. 2022

Aceptado: 23 Mayo 2022

Editores Asociadas:

Maria Rosa Rodrigues M. Camargo y Rita de Cassia Gallego