



XVI

Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Educación y diversidad en tiempos de pandemia. Una mirada a las escuelas y a la vida comunitaria

Comboni Salinas Sonia

Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco
sonia.comboni@gmail.com

Educación, diversidad y exclusión en tiempos del COVID19

Comboni Salinas Sonia

Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco
sonia.comboni@gmail.com

Encuentros con la (s) diversidad (es): experiencias en educación superior intercultural. La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)

García Carrera Rocío

Unidad de Estudios Superiores Alotepec - Oaxaca.
navekejade@gmail.com

Educación indígena y COVID 19

Castillón Medina Stephanie

Universidad Pedagógica Nacional – unidad Guerrero
stephcastillon104@gmail.com



Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: El impacto de la pandemia COVID-19 en la educación intercultural y bilingüe.

Resumen general del simposio

La pandemia de COVID-19 que desde enero arrasa a diferentes regiones, países y continentes no solamente ha paralizado gran parte de las actividades económicas a escala mundial, sino que ha impactado igualmente en los quehaceres educativos, académicos, familiares, Y comunitarios; ha afectado nuestras vidas diarias. Lo más evidente es la ruptura de las rutinas laborales y escolares, y de los vínculos sociales que los espacios de trabajo y educación propician día a día. El Gobierno frente a los estragos de la pandemia, tomó decisiones que mitigaran sus efectos en la población de todo el país, decretando la jornada de “sana distancia” y “Aprende en casa” como medida de continuación de las labores escolares en condiciones difíciles y desiguales.

Estas decisiones han supuesto no solo el cambio del lugar de trabajo a través de mecanismos diversos y de usos de tecnología a distancia, sino supone también la transformación de las formas y tiempos de acceso y promoción del aprendizaje, alteró las relaciones educativas, familiares y sociales, afectando de manera mucho más profunda a las poblaciones indígenas y campesinas cuyo rezago social, económico, de salud y educativo se hace aún más evidente y lo que es peor se profundiza de manera alarmante.

El objetivo del simposio es el de reflexionar sobre el problema que las profundas desigualdades en nuestro país se han desvelado mostrando un panorama en muchos casos desolador por la profundización de estas diferencias, sobre todo en el plano educativo, en el acceso a las TIC, entre otras situaciones, y las respuestas diversas que los pueblos originarios han dado frente a las situaciones que los aquejan.

Palabras clave: *Interculturalidad, educación bilingüe, desigualdad social, diversidad, aprende en casa.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Comboni Salinas Sonia

Doctora en Sociología de la Educación y la Cultura por la Universidad de París III; Es profesora del posgrado en Educación y del posgrado en Desarrollo Rural, donde ha dirigido diversos programas de posgrado. Ha trabajado con grupos indígenas asesorando proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas y no indígenas. Ha publicado más de 130 artículos sobre educación indígena en América Latina; educación superior, desarrollo curricular, política educativa. Ha publicado libros sobre la temática y coordinado numerosas publicaciones. Ha asesorado proyectos educativos Internacionales en México, Centro y Sur América. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III.

García Carrera Rocío

Es originaria de una comunidad mazateca en el estado de Oaxaca, cursó sus estudios de licenciatura en Sociología de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), realizó una maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco). Ha laborado en el entorno urbano y en comunidades de Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz y Oaxaca. Labora como docente en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA).

Castillón Medina Stephanie

Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Actualmente tengo una pasantía con la Doctora Sonia Comboni Salinas en el desarrollo del proyecto educativo de la Escuela “El Porvenir” en Xochistlahuaca, Guerrero. También he participado en el Modelo Educativo para Adolescentes en Conflicto con la Ley (MEACL) bajo el convenio de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y el Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF). Líneas de interés: educación, cultura e identidad.

Textos del simposio

Educación, diversidad y exclusión en tiempos del COVID19

Sonia Comboni Salinas

Resumen

En el contexto de la pandemia, que confinó a la población mexicana a sus casa con el programa de “Sana distancia”, e impulsó el programa educativo de “Aprende en casa”, con la casi exclusiva utilización de diversas TIC.s, en un México caracterizado por una gran diversidad, exclusión y desigualdad social, económica y cultural, el propósito de esta ponencia es analizar las condiciones de aprendizaje y de la construcción de conocimientos significativos y situados por las poblaciones propiamente indígenas y campesinas en situación de confinamiento y cierre de escuelas. Esta ponencia recupera algunos de los resultados de las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años en dichas poblaciones y que se resignifican a la luz de las condiciones específicas a las cuáles nos enfrenta la pandemia desde el 2020.

Nos interesa analizar también, cuáles son las diversas respuestas que se dan frente a la pandemia en algunas de las regiones del país y cómo el acceso profundamente diferenciado a las posibilidades de construcción del conocimiento, de diverso tipo, y desde lógicas diversas, fortalecerán el rezago educativo, la desigualdad social y las posibilidades de igualdad de oportunidades de manera equitativa y plural.

Palabras clave: Educación a distancia, diversidad, exclusión, desigualdad, confinamiento, conocimiento.

Introducción

La pandemia de COVID-19 que desde enero arrasa a diferentes regiones, países y continentes no solamente ha paralizado gran parte de las actividades económicas a escala mundial, sino que ha impactado igualmente en los quehaceres educativos, académicos, familiares, Y comunitarios; ha afectado nuestras vidas diarias. Lo más evidente es la ruptura de las rutinas laborales y escolares, y de los vínculos sociales que los espacios de trabajo y educación propician día a día.

En estas situaciones de grandes cambios inéditos para nosotros, sentimos que cambiaron las estructuras mismas de nuestra forma de ver y vivir en el mundo, en nuestras relaciones con nosotros mismos, con los demás, con el conocimiento y con la naturaleza y que abre las puertas a una nueva realidad muy distinta a nuestra vieja normalidad; llena de incertidumbres y nuevas perspectivas societales. En este sentido, es interesante lo que plantea Baricco (2019) que invierte el razonamiento de que son los cambios en la sociedad que provocan las transformaciones de mentalidad y de la cultura y postula que la transformación cultural sucede por el cambio de nuestras mentalidades, y en consecuencia desplegamos las acciones y actividades de transformación necesarias para sobrevivir y salir adelante, y no al revés. Por lo que el panorama que se despliega ante nosotros

representa un espacio inédito de acción y transformación de nuestro mundo, pero no por los fenómenos nuevos que encontremos en la nueva normalidad sino por lo que hagamos de esta realidad una vez terminado este tiempo de excepción.

De esta manera, el confinamiento como consecuencia de la pandemia nos está cambiando en nuestras formas de pensar, actuar, de vivir nuestra realidad, y a raíz de ello cambiara radicalmente nuestra cultura y la complejidad que implica, y por lo tanto la escuela, así como los espacios de enseñanza aprendizaje tradicionales. Lo que implica la necesidad de transformar la escuela de manera radical, Esta situación nos permite ejercer una crítica profunda a la escuela, a la noción actual de currículo y a las formas predominantes de la práctica docente y avanzar hacia modelos educativos cuya preocupación sea la formación para la vida sobre bases solidarias. Lo más relevante será cambiar de paradigmas educativos: una educación menos académica y más práctica, más orientada hacia la comprensión del mundo, bajo una perspectiva de resolución de necesidades de la vida real y del ambiente natural. Una educación más allá del paradigma de la escolarización, donde predomine el desarrollo y la participación social en la educación, y que a partir de ella se adecue a los contextos donde se insertan, dando la posibilidad a los pueblos, comunidades y zonas locales a imaginar y crear sus propios espacios educativos.

Confinamiento y educación

Este fenómeno irrumpió en nuestras vidas de manera abrupta y se requiere entenderlo como nuestro objeto de conocimiento y nuestro material educativo.

La pandemia, y su consecuente reclusión, a través del programa nacional de sana distancia y quédate en casa, implicó no solo el cambio del lugar de trabajo a través de mecanismos diversos y de usos de tecnología a distancia, sino supone también la transformación de las formas y tiempos de acceso y promoción del aprendizaje, altera las relaciones educativas, familiares y sociales, afectando de manera mucho más profunda a las poblaciones indígenas y campesinas cuyo rezago social, económico, de salud y educativo se hace aún más evidente y lo que es peor se profundiza de manera alarmante.

Las transformaciones que se han dado en el espacio educativo, se organizan en un terreno mucho más amplio, que excede y al mismo tiempo atraviesa los procesos educativos: las modificaciones en el campo del conocimiento y la organización de las disciplinas, así como la disponibilidad de una nueva serie de artefactos y tecnologías que cambian radicalmente el trabajo en su relación con el saber en un mundo trasfigurado- que irrumpe y transforma la escena escolar y a los Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas. En estas circunstancias es imperativo analizar el lugar que tienen las escuelas ante la necesidad de llevar adelante la labor de transmisión, recreación y producción cultural, y sus posibilidades objetivas de transformación frente a un mundo que busca nuevos horizontes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con la educación, se han desplegado modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, entre otras la familia; cuyos resultados se mueven entre luces y sombras, pero que finalmente afectan, de manera mucho más profunda, a las poblaciones indígenas y campesinas cuyo rezago social, económico, de salud y educativo se hace aún más evidente y lo que es peor se profundiza de manera alarmante.

El objetivo de esta ponencia es analizar las condiciones de aprendizaje y de la construcción de conocimientos significativos y situados por las poblaciones propiamente indígenas y campesinas. Esta ponencia recupera algunos de los resultados de las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años en dichas poblaciones y que se resignifican a la luz de las condiciones específicas a las cuáles nos enfrenta la pandemia desde el 2020.

Nos interesa analizar también, cuáles son las diversas respuestas que se dan frente a la pandemia en algunas de las regiones del país y cómo el acceso profundamente diferenciado a las posibilidades de construcción del conocimiento, de diverso tipo, y desde lógicas diversas, fortalecerán el rezago educativo, la desigualdad social y las posibilidades de acceso a la igualdad de oportunidades de manera equitativa y plural.

La cobertura o escolarización, casi universal de la educación básica, que en el caso de México se refiere, sobre todo, a la población de alumnos de entre 6 y 12 años, contrasta con los resultados diferenciados que obtienen los alumnos de las distintas modalidades escolares y de los distintos estratos socioeconómicos en las pruebas estandarizadas, así como con los crecientes niveles de marginación y los persistentes índices de desigualdad en el país; ello da lugar a una paradoja que muestra, por un lado, el avance de la cobertura educativa básica y de la escolaridad de la población, y por el otro, la desigual distribución de los aprendizajes, en sintonía todo esto con la desigualdad social y la pobreza.

La pandemia, no solo ha desvelado en su cruda realidad estos hechos, sino que los ha profundizado, demostrando la incoherencia de que las sociedades pueden avanzar aparentemente en el acceso a la educación, por diversos medios electrónicos o de acceso masivo a las comunicaciones, como la radio o la TV, y con materiales ad-hoc, construidos demasiado rápido para pensar la diversidad social que atienden, pero que, dada las grandes brechas tecnológicas y de acceso a las mismas, que son tan profundas y perseverantes como la pobreza creciente en el país, representará, un grave retroceso en la construcción de la igualdad y la equidad social y peor aún, en el acceso a los aprendizajes y a las oportunidades equivalentes en función de su situación y condición socioeconómico y del territorio donde se asientan.

El aparente divorcio entre los mecanismos de acceso a los servicios educativos y el acceso a los aprendizajes y a los bienes que reducen la pobreza, permite plantear la posibilidad de que antes que un paliativo contra el rezago social, los procesos educativos no solo reflejarán y también reproducirán las grandes diferencias sociales, económicas y culturales que se dan en el país, sino que más bien las profundizarán por el entre juego que implica la desigualdad social y su impacto en los procesos de construcción de conocimientos y de acceso a los aprendizajes.

Diversidad cultural e inequidad: el acceso negado a la educación

Si ponemos nuestros ojos en la situación de la educación en el medio rural, nos encontramos con las grandes omisiones, dificultades y carencias ancestrales que caracterizan su historia. Son ya conocidos los problemas de profundización de la desigualdad social, de la exclusión, invisibilización de la diversidad cultural -entre otros problemas- que la política educativa homogeneizante y castellanizadora ha impulsado desde hace siglos.

Aunado a esto, en la situación actual, sale a luz la complejidad que implica hacer llegar la educación a los medios rurales ya que ahí se adolece de los avances tecnológicos: de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad de Tecnologías de la Información en Hogares (endutih, 2018), en el sector rural 19% de los hogares tuvieron conexión a internet; 19.3% de los hogares poseen computadora o tableta y 77.3% dispone de celular (inegi, 2018). Asimismo, de acuerdo con el Índice de Desarrollo de tic, los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz tienen un nivel bajo (endutih, 2018), frente a la cdmx que presenta el valor más alto. Esto evidencia una disparidad entre los estados y muestra un mayor rezago en los estados de la República que tienen mayor pobreza, marginación y altos porcentajes de población indígena (14.2%; 14.4%; 5.7% y 9.2%, respectivamente).

No podemos dejar de considerar, por las múltiples experiencias que se han dado a conocer de una u otra manera, que esta experiencia educativa ha puesto en evidencia que el perfil profesional del docente que labora en el medio rural está comprometido con el desarrollo social del pueblo y de sus alumnos, dado que muchos de ellos, pese a las circunstancias prevalecientes, están desarrollando diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje para que sus estudiantes continúen el trayecto de su formación.

Política educativa en tiempos del COVID, el regreso a la unicidad y centralidad del currículum único

Cuando en marzo del año en curso las autoridades sanitarias obligan al cierre de toda institución escolar, la SEP plantea un ambicioso programa de educación a distancia, denominado “Aprende en Casa” (cfr. <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/acceso.html>), que se diseña y elabora desde el centro de la república y se transmite por internet, por televisión abierta y por cable, así como en algunos casos por las escasas radiodifusoras públicas. El programa, evidentemente elaborado en muy poco tiempo -como una medida de emergencia, logra ofrecer algunos recursos audiovisuales complementarios al libro de texto oficial para que NNA, acompañadas/os en sus hogares por sus madres y padres, reciban lecciones organizadas por las tradicionales materias del currículo nacional y realicen tareas de manera individual que luego forman parte de “carpetas de experiencias”. Si analizamos más de cerca, podemos ver que la tesis que subyace en la estrategia de la SEP, “Aprende en casa”, es la necesidad de que la escuela continúe como la conocemos, se trata de que “no se pierda el ciclo escolar”.

Estos imperativos organizan las acciones para mantener la operación de un currículo nacional, en el cual subyace el pensamiento único, occidentalizante, homogeneizante y castellanizante de siempre, el regreso a las formas más colonizantes y centralistas de la política educativa, a través de la re-implantación de una visión unilateral y colonial del saber, desde la lengua castellana, invisibilizando al mismo tiempo la diversidad étnico-cultural y lingüística del país. Este afán de continuidad se asienta en la necesidad de mantener una normalidad ya de por sí distorsionada como realidad monocultural y monolingüe, que reproduce la escuela básica. La SEP al darse cuenta de las nulas posibilidades de surtir efecto en las comunidades indígenas, generó un apéndice para esta población, pero con el mismo enfoque de la centralidad del curriculum nacional. En este sentido son escasos los programas televisivos o radiofónicos que incluyeron algún espacio en náhuatl, en mixteco, Tzeltal, en tutunakú o en alguna otra lengua originaria del país

Este programa implica un regreso pedagógico a la educación bancaria, a la memorización, al currículo compartimentalizado en asignaturas, al aprendizaje descontextualizado y a la centralidad del libro de texto.

El relato de algunas experiencias

En estos tiempos de confinamiento ha sido ilusorio hacer trabajo de campo presencial. Las noticias nos han llegado por los grupos y las redes sociales, así como por llamadas que hemos hecho a maestros/as que conocemos. Estas han sido las herramientas que nos permitieron tener textos y audios donde se narran las distintas experiencias de organización local. Los esfuerzos de maestras/os han incluido relatar, difundir y compartir su trabajo, a veces de manera más formal y otras veces de manera lúdica. Por ejemplo, haciendo memes y videos que en forma satírica y humorística evidencian las dificultades, las incongruencias e incluso el estado emocional que viven y que intuyen en sus estudiantes.

Es imposible transcribir ahora la multiplicidad de ejemplos que de todo el país se tiene, solo plantearemos algunos de ellos, que muestran la gran creatividad y capacidad de respuesta que tienen los maestros, comunidades y padres y madres de familia para enfrentar y resolver los problemas que enfrenan cotidianamente.

Las comunidades con mayor organización interna lograron reunirse y tomar acuerdos. De lo que alcanzamos a saber, en Chiapas los municipios en rebeldía suspendieron clases y cerraron las fronteras a foráneos. Otras comunidades acordaron con los maestros/as maneras de continuar el trabajo y han discutido la viabilidad de regresar a las escuelas respetando las medidas de higiene y la sana distancia, como proponen las autoridades, en muchos de los casos, viendo a los alumnos una o dos veces a la semana y de manera escalonada, ante las prioridades locales y la carencia de condiciones básicas, incluyendo algo tan elemental como acceso al agua.

Frente al desigual acceso a la conectividad y a la tecnología maestras/ os buscaron formas diferentes para mantener el contacto y la comunicación con sus estudiantes. Por ejemplo, en una comunidad rural de Hi-

algo, una maestra diseñó cuadernillos de trabajo y fichas de actividades que imprimió y repartió en carpetas colocando algunos materiales como colores, tijeras, lápices, todo pagado con su propio dinero. Estas carpetas las entregó casa por casa; cada cierto tiempo avisaba a alguna familia que tuviera celular que pasarían a dejar el material y a recoger la tarea que había dejado antes. Los niños colgaban su tarea de la rama de un árbol o la dejaban sobre las bardas de su casa, la maestra dejaba ahí las nuevas actividades que tenían que realizar los siguientes días.

En la Zona de Tixtla Gro. La situación fue diferente, los NN los maestros regresaron a sus lugares de origen pocos fueron los que se quedaron, y trataron a través del celular o de otros medios de comunicarse de manera personal con los NN. Otros NN no encontraron el apoyo de sus madres, al estar éstas incapacitadas de apoyarlos por su grado de escolaridad insuficiente.

En Xochistlahuaca, Gro. Existen proyectos alternativos de educación Intercultural y bilingüe donde los profesores/as hicieron esfuerzos por reunir a los niños al aire libre donde se podía, algunos visitaron a lo/as NN en sus casas o los llamaban para reunirlos cerca de sus hogares una vez a la semana o cada 15 días. A pesar de ello, fueron muchos lo/as NN que abandonaron la escuela por apoyar a sus padres en las faenas del campo y del hogar cotidianas.

En Oaxaca se vivieron situaciones diferentes. Varias comunidades indígenas y rurales del estado han cerrado el acceso y únicamente permiten entrar a personas que vivan en la misma. En algunas comunidades, prohibieron el paso de camiones repartidores de comida procesada y de refrescos. Estas decisiones muestran que ante las desventajas estructurales (socioeconómicas y de salud pública) las comunidades tienen otras fortalezas como la gestión de su propio territorio. En una comunidad de la Sierra sur, las maestras permanecieron en la comunidad. Al inicio, la asamblea cerró la escuela y limitó el acceso a la comunidad, pero después de lograr que ninguno se contagiara acordaron que las maestras/os volvieran a dar clases en algunas semanas. En otra escuela secundaria (7° a 9° de educación básica) ubicada en una comunidad zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca, los maestros/as estuvieron trabajando hasta principios de abril, aunque por decreto tenían que cerrar, no lo hicieron. Como es una secundaria comunitaria indígena, se rige por un modelo alternativo; en lugar de asignaturas a cumplir en periodos preestablecidos, se trabaja por proyectos de investigación globales, definidos en colectivo. A mediados de abril en la Asamblea Comunitaria, pobladores y autoridades locales decidieron cerrar las escuelas y que los maestros/as que no vivieran ahí, salieran hacia sus propios domicilios. En esta comunidad, como en otras muchas de la región, no hay señal de televisión, ni de celular ni de internet.

En el caso de la comunidad Arroyo de Blanco, como en otras poblaciones, a los maestros/as que trabajan en la primaria y en la telesecundaria que atienden a estudiantes que viven en los albergues, les fue casi imposible poder establecer contacto con cada estudiante. La mayoría de los/as NNA provienen de diferentes comunidades que se encuentran muy alejadas entre ellas, y metidas en la sierra donde no hay señal telefónica ni internet, y la televisión es solo de paga. Las escuelas que se encuentran en comunidades alejadas suelen ser escuelas

multigrado o unitarias y los docentes que llegan a trabajar viven en las “casas del maestro” de lunes a viernes. Con la emergencia sanitaria todos estos docentes volvieron a sus casas, a veces lejanas a la comunidad donde trabajan. En estos lugares las escuelas han cerrado hasta que concluya o se controle el riesgo de contagio. Mientras tanto las NNA ayudan en las diversas faenas del campo y de la casa a sus padres y familiares.

Al regresar a clases los estudiantes seguirán siendo tan diferentes e iguales como el día en que dejaron de asistir a la escuela y recordarán en qué actividades se quedaron el último día. La diversidad que caracteriza a los grupos multigrado continuará. En estos grupos suele haber NN de distintas edades en el mismo salón de clases. Las maestras/os de antemano trabajaban con grupos diversos y por esa experiencia crean estrategias distintas para atender a los alumnos de cada grado y con niveles de avance diferentes. Tal vez en estas escuelas donde la diversidad es el punto de partida cotidiano y se detuvieron por un tiempo las clases para todos por igual, la desigualdad entre los estudiantes será menor que en aquellos poblados más grandes con escuelas completas y maestros/as por grado, donde sólo algunas niñas/os tuvieron acceso a internet y televisión. La diferencia en el acceso al internet tiene como consecuencia una mayor desigualdad entre estudiantes y entre escuelas.

Las escuelas que atienden a NN indígenas en zonas urbanizadas o en campos agrícolas enfrentaron otras dificultades, como niveles más altos de contagio y pérdida de trabajo. En esas condiciones, las familias priorizaban la atención a la alimentación y la salud, o incluso optaron por retornar a sus lugares de origen, a menudo sin contar con el apoyo colectivo. Aun teniendo señal, no resultaba fácil dedicar tiempo y recursos para “aprender en casa”.

Notas finales

Si bien no se pueden dejar de reconocer ciertos logros importantes en la desescolarización forzada, podemos ver que el nuevo papel que los hogares han tenido en algunos espacios y territorios, más ciudadanos que rurales, y que en el futuro seguirán de una manera u otro en los escenarios de la educación a distancia en todas sus modalidades, ya que por la experiencia que adquirieron, se han convertido en sujetos educativos. Todo esto, sin dejar de admitir que la violencia intrafamiliar se recrudeció, sobre todo en el trato con los NN. Por otro lado, es importante resaltar en este sentido, la trascendencia que tiene la socialización y el intercambio social en los NNA, tanto para su desarrollo emocional como cognitivo, psicológico y psicomotor.

Las consecuencias del confinamiento y la sana distancia están lejos de ser analizadas aún, y el regreso a esa nueva normalidad, tan esperada nos guardará sorpresas que deberemos enfrentar tanto en el núcleo familiar como en la escuela y en la comunidad/barrio, amén de las autoridades y de las políticas educativas que deberán desplegarse para enfrentar los nuevos retos que esto supone.

Por otro lado, hemos visto que en las circunstancias actuales se han un sinfín dado un sin fin de aprendizajes vivenciales, situados y localizados. Estas vivencias concretas son de facto aplicaciones del método de proyectos y del aprendizaje cooperativo, tan ampliamente defendidos por la educación intercultural e inclusiva.

La vinculación comunitaria y la relación con el territorio no solamente como contexto, sino como texto del aprendizaje significativo han sido reivindicados desde hace tiempo por la educación intercultural, como ejes centrales que ayudan a repensar, reinventar y transformar la escuela “desde abajo”, inductivamente. En nuestro futuro de “regreso a la normalidad”, pero con desastres intermitentes, es completamente caduco y disfuncional seguir concibiendo a la escuela como último eslabón en una cadena de mando vertical, jerárquica y monocultural. En cada región y localidad, urbana como local, la escuela tendrá que rediseñarse en sus espacios cerrados y abiertos, en sus momentos áulicos y comunitarios, en los calendarios escolares, en la organización temporal de sus turnos, en los tamaños de sus grupos y en la distinción y/o conjugación de sus niveles, como ya se practica en las escuelas multigrado (Juárez Bolaños, 2016). La flexibilidad de esta modalidad educativa, a menudo estigmatizada por la mirada urbano-céntrica que prefiere grandes escuelas completas, vuelve a la educación multigrado en pionera para los cambios necesarios en toda escuela, de esta manera, y en las nuevas situaciones serán ahora las alianzas escuela-comunidad/barrio/vecindad, así como las sinergias entre la comunidad escolar, las autoridades y las entidades locales encargadas de impulsar y generar espacios del aprendizaje y de la salud pública.

El “Regreso a clases en la nueva normalidad” que elaboró la SEP prevé una reapertura regionalmente escalonada de las escuelas, las decisiones al respecto no las tomarán las comunidades escolares o las autoridades locales, sino la Secretarías de Salud federal y estatales, con modificaciones únicamente en el sentido de la sana distancia y la presencia escalonada de los estudiantes, sin cuestionar el funcionamiento convencional de la institución educativa. En este sentido, en vez de que el Gobierno siga prometiendo el regreso a una normalidad, que en ningún caso será la normalidad del “ayer”, debiese impulsar un proceso de experimentación e innovación educativa -desde abajo- fuera del centralismo y de las visiones colonizantes del poder, para construir una escuela otra, centrada en las necesidades de aprendizaje de los NNA, donde los pueblos y comunidades, barrios rurales y urbanos puedan integrarse a una toma de decisiones sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos.

finalmente, pensamos que para lograr la construcción de los modelos educativos es imperativo tomar en cuenta, por una parte: 1. la importancia de la participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre sus proyectos educativos; por otra, 2. la visión holística y el medio ambiente favorable a la plena realización de la confianza mutua, y 3. Por último, la importancia de la enseñanza en la lengua materna y en su cultura, fundamental para un desarrollo pedagógico ideal. Desgraciadamente estos propósitos no están presentes ni en las políticas públicas, ni en la educación para las poblaciones indígenas.

Bibliografía

Ayala S, Briseño B, Rebolledo V y Rockwell E (2020) *Historias locales frente a estrategias nacionales: la educación en tiempos de pandemia en México* (2020) en: Educar en la diversidad. La Educación Intercultural frente a la pandemia. CLACSO, N° 1. P. 27-33. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educar-en-la-diversidad_N1.pdf.

- Baricco A, (2019) *The Game*, Barcelona, España, Anagrama, coll. Argumentos.
- Dietz, G, Mateos LS (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces*, En IISUE (ed.): Educación y pandemia: una visión académica, 34- 43. México: UNAM-IISUE.
- Gallardo AL (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En IISUE (ed.): Educación y pandemia: una visión académica, p. 164-169. México: UNAM-IISUE.
- INEGI (2019), "Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 2019", México, <<https://www.inegi.org.mx/temas/consultado> el 19 de abril de 2021
- Juárez D, (coord., 2016). Educación rural: experiencias y propuestas de mejora. México: Colofón Universidad Autónoma de Sinaloa, cfr. <http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/procesos-de-aprendizaje/educacion-rural-experiencias-y-propuestas-de-mejora/>

Encuentros con la (s) diversidad (es): experiencias en educación superior intercultural. La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)

Rocío García Carrera

Resumen

El presente trabajo analiza, el proyecto de educación superior intercultural de la Unidad de Estudios Superiores de Aotepec (UESA), a través de las experiencias de diez egresados. Metodológicamente, la investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo basado en el estudio de caso. La investigación biográfica narrativa representó una opción de investigación para los fines de este trabajo porque posibilita una relación sujeto-sujeto. Esta investigación pretende generar una mirada y una reflexión crítica sobre la trayectoria escolar de las y los participantes en el nivel superior, así como de sus motivaciones, expectativas, retos y desafíos que enfrentaron los participantes en su proceso de formación. Para su realización partimos de las siguientes preguntas: a) ¿En qué condiciones políticas, económicas y sociales surgieron las universidades interculturales (UI) en México, en específico la creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)?, b) ¿Qué acciones político-académicas entraron en juego en la conformación de la UESA?, c) ¿Cuáles son las experiencias de los egresados de la UESA con respecto a la educación superior intercultural?

Palabras claves: *interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural, experiencias.*

Introducción

En las primeras décadas del siglo XXI, la creación de las universidades interculturales (UI) ha resultado en una amplia gama de orientaciones, iniciando operaciones con muchas limitaciones presupuestales, de acceso, de eficiencia terminal y de inserción laboral (Sandoval y Guerra, 2007).

Existen dos tipos de Universidades Interculturales en México: las oficiales y las creadas al margen del Estado. La emergencia de proyectos autónomos ha visibilizado a los pueblos originarios, a partir de que las diferencias y la diversidad irrumpen con fuerza en el panorama mundial. Las comunidades originarias y afrodescendientes han buscado el respeto y la conformación de naciones incluyentes mostrando la heterogeneidad de nuestras sociedades. A partir de estas posturas se han creado diversos proyectos y acciones educativas emanadas desde los pueblos y para los pueblos que han cambiado la visión de la escuela única y hegemónica.

En este trabajo se analiza las experiencias en educación superior intercultural de diez egresados de origen mixe, mazateco, zoque, cuicateco y mixteco, esta ponencia se inscribe dentro de una investigación acerca de las Universidades Interculturales (UI), en específico la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Partimos entonces de las siguientes preguntas: a) ¿En qué condiciones políticas, económicas y sociales surgieron las universidades interculturales (UI) en México, en específico la creación de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)?, b) ¿Qué acciones político-académicas entraron en juego en la conformación de la UESA?, c) ¿Cuáles son las experiencias de los egresados de la UESA con respecto a la educación superior intercultural?

El trabajo se inscribe dentro de la corriente crítica de los estudios decoloniales. Asimismo, parte del análisis de la interculturalidad desde su perspectiva más crítica hasta la oficial. Con la finalidad de desarrollar una reflexión en cuanto a los discursos en el campo educativo y utilización del discurso intercultural, y su experiencia concreta en la UESA. Por lo antes mencionado, esta investigación se trabajó desde una perspectiva metodológica de corte cualitativo, basado en el estudio de caso.

La investigación biográfica narrativa, representó una opción de investigación para los fines de este trabajo, porque posibilita una relación sujeto-sujeto. Al respecto, Bolívar (2002) afirma que “el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad” (p.41). Las narrativas biográficas permiten rastrear las trayectorias individuales del yo y encontrar ecos de lo colectivo que nos permite entender como está configurada la vida social, además de posibilitar acercamientos entre nosotros y los otros (Arfuch, 2002).

El planteamiento metodológico inicial de esta investigación se centró en entrevistas presenciales en las que se trabajaría con egresadas y egresados de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), se tenía previsto acudir a las comunidades de origen de los participantes a partir del mes de marzo de 2020, sin embargo, a mediados del mes de marzo de 2020 la pandemia COVID-19 condujo al gobierno federal a declarar el confinamiento en todo el país.

Metodológicamente fue necesario replantear una propuesta alternativa que nos permitiera encontrarnos con las y los participantes, se optó por diversas opciones tecnológicas que estuvieran al alcance de todas y todos los participantes, utilizamos diferentes plataformas como Zoom o Google Meet, vía telefónica, vía correo electrónico y a través de video llamadas por WhatsApp, lo que representó un reto, pues nos enfrentamos a una forma de comunicación no presencial.

Diversidad cultural y lingüística

Los temas que emergieron con relación a la diversidad cultural y lingüística se abordan a partir de las experiencias de las y los participantes, entre ellos están: la importancia de la lengua materna, el bilingüismo, el desplazamiento de la lengua, la salida del pueblo de origen y la desigualdad social. Estos últimos temas se narraban con una fuerte carga emocional, pero también reflexiva. Porque implicó tejer los recuerdos del pasado y trasladarlos al presente.

La lengua materna ocupa un lugar importante entre los participantes, más allá de su dominio y/o entender la lengua en su lugar de origen.

...la lengua que domina acá es el mazateco, aunque hay quienes lo están perdiendo...es necesario seguir fortaleciendo la lengua, quienes vienen luego de la ciudad, hay quienes no lo hablan y pues se entienden algunos porque no les han enseñado... quienes no nacieron acá y por eso no lo hablan... aunque la mayoría veo que lo hablan, es una lengua muy arraigada (E1).

En diferentes espacios comunales se encuentra presente la lengua mazateca: en los hogares, en las celebraciones y rituales religiosos, en asuntos organizativos como la asamblea comunitaria, en el intercambio comercial con las comunidades circunvecinas. Estos contextos representan espacios de resistencia lingüística frente a procesos vertiginosos de desplazamiento y pérdida.

El bilingüismo es habitual en el seno familiar de algunos de los participantes entrevistados. Confluyen ambos idiomas en las interacciones familiares cotidianas.

...La comunidad es totalmente rural, es una comunidad de aproximadamente 800 habitantes, la lengua que se habla es el español y se habla también el zoque verdad...obviamente la población que habla zoque pues son los adultos, los ancianitos, nuestros ancestros, porque la juventud de hasta los 30 años hablan en su mayoría español...yo hablo un 40% el zoque, no soy zoque al 100% en lengua, de la cultura sí, las prácticas, la forma de vida pero la lengua no porque mi mamá tiene sesenta años y no aprendió a hablar la lengua, el único que lo habla es mi abuelo con el cual pues yo platico, todavía está vivo y tiene noventa y dos años...(E10).

La narrativa da cuenta del desplazamiento del zoque, la pérdida de la lengua está asociada a diferentes factores: migración, discriminación, celeridad de la urbanización, así como una fuerte presión social para hablar la lengua predominante que muchas veces se percibe como “necesaria” para integrarse en la sociedad (COLMIX,2020). La principal explicación se encuentra en las políticas asimilacionistas, forjadas en el siglo pasado, que obligaron a los pueblos a renunciar a sus lenguas y en muchos casos a ciertos rasgos culturales de éstos.

Experiencias educativas previas a la UESA

Las experiencias de los participantes evidencian diversos significados de sus trayectorias en la educación media superior. Resulta interesante mencionar que de los diez participantes que fueron entrevistados nueve estudiaron el nivel medio superior en el subsistema de Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), pertenecientes al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Esta modalidad de educación superior representa una opción educativa “para los jóvenes que no pueden, por sus condiciones económicas principalmente, trasladarse a los centros urbanos y metropolitanos para acceder a estudios en el nivel medio superior” (Lucas, 2014, p. 45).

...el BIC, el bachillerato es un logro institucional de la lucha de los pueblos originarios de Oaxaca, en su lucha por la autonomía es que el Estado llegó y ofreció esa escuela y a lo mejor en un principio tenía fuertes principios comunitarios en el entendido de ayudar o fomentar o apoyar esta lucha por la autonomía, en vez de hacer eso ya después se tergiversa y es que se han tergiversado también o se han corrompido, se han desprendido de la comunidad estos modelos educativos, las escuelas, las que tienen ese carácter comunitario, tal es el caso del bachillerato que de un tiempo para acá se desprendió de sus principios de origen...(E1).

La narrativa refleja un fragmento de la realidad del BIC No. 03 de Eloxochitlán de Flores Magón al expresar las contradicciones entre el modelo educativo de los BIC's y la cotidianidad en el aula y su entorno. Entonces ¿Cómo pensar la articulación de los saberes comunitarios y la escuela? Se percibe que la propuesta educativa del BIC se fue desvinculando de sus principios pedagógicos, al no tender puentes con la realidad de la comunidad, se volvió una opción educativa convencional. Un primer elemento que es importante considerar es el proceso que implica crear vínculos entre la institución educativa y la comunidad en donde se inserta.

La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA)

Un antecedente de educación superior en Alotepec fue la Universidad Intercultural Ayuuk promovida principalmente por Servicios del Pueblo Mixe (SER) y el Sistema Universitario Jesuita (SUJ), el proyecto se canceló en Alotepec por tensiones políticas en la comunidad y en 2006 comenzó a funcionar como Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Jaltepec de Candayoc. Años después, en 2010, el mismo grupo de intelectuales retomó la iniciativa de un proyecto educativo de nivel superior, Adelfo Regino Montes, fue uno de los principales

promotores del proyecto educativo, pero ahora a través del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), en ese contexto se reavivaron las tensiones del grupo opositor a Adelfo Regino (Maldonado, 2017).

...Eran notorias las diferencias entre el impulsor de la UESA Adelfo Regino y algunos presidentes y personas de la comunidad que estaban en desacuerdo con la presencia de la licenciatura por lo que no intervenían con ímpetu (E7).

Adelfo Regino Montes, originario de Santa María Alotepec, en 2011, año de creación de la de la UESA, se desempeñaba como Secretario de Asuntos Indígenas de Oaxaca en el gabinete de Gabino Cué. La actuación de Regino Montes fue una pieza clave para que la UESA se estableciera en Alotepec. Detrás de la inserción de la UESA en la comunidad de Alotepec se encuentran relaciones de poder y tensiones étnico-políticas.

... la comunidad y las personas de alguna manera se mantenían al margen de nuestra presencia, pero también cuestionándola; en mi primer año, también me di cuenta de que la escuela jugaba un papel importante en la comunidad, o más preciso, había personas que no estaban de acuerdo con que la escuela operara en el pueblo y la reprobaban por la idea de ser un proyecto político del actual director del INPI (E1).

La UESA inició actividades el 22 de agosto de 2011, en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, con muchas carencias, desde su creación en 2011, hasta en 2016, cuando adquirió su registro ante Dirección General de Profesiones (DGP) y obtuvo presupuesto directo, anteriormente funcionaba con recursos provenientes del BIC No. 10 el Rastrojo, ubicado en Santiago Juxtlahuaca que dejó de funcionar en 2006.

...el que estaba encargado del proyecto en ese entonces era Benjamín (Maldonado Alvarado), en el aspecto académico si se realizaron vinculaciones, en las jornadas académicas se veía porque llegaba el personal, pero en el aspecto de la infraestructura y de mobiliario hubo más carencias... para ese entonces la LEMSC no contaba con un registro... no había presupuesto, entonces creo que ellos, los que tenían el proyecto, lo que hacían pues era jalar un poquito de recursos que le sobraba a lo mejor de los BIC o de otro proyecto y lo mandaban a la UESA...(E8).

Sin embargo, no se puede negar el compromiso del equipo de trabajo de Benjamín Maldonado por impulsar el proyecto educativo que representaba la UESA, pero la falta de voluntad de las autoridades educativas del CSEIIO impidieron el desarrollo y funcionamiento de la UESA.

Abrir la memoria...Motivaciones y sueños el camino a la UESA

Las motivaciones y aspiraciones por ingresar a la UESA dependen de su propia historia de vida, individual y colectiva. Estudiar el nivel superior está asociado con un camino que les permitirá conocer otras formas de conocimiento y acceder a otros espacios muchas veces negados.

... Hubo un momento en que quise abandonar la carrera, sin embargo, no podía darme el lujo de hacerlo, pues tenía invertido un capital en tiempo, dinero, y trabajo ahí, y hubiera sido lo más absurdo que pudiera hacer, sabiendo que no tenía el privilegio de cambiar de escuela o de rumbos académicos como lo hacen otras personas de otros estratos, esto aunado a la autoridad de mis progenitores, quienes velaban de que me resultara lo menos complicado posible en cursar la licenciatura (E1).

La educación superior para estudiantes de pueblos originarios o de zonas altamente marginadas, es una conquista duramente obtenida, mientras que, para otros sectores de la población, es una herencia normal, una trayectoria que ya está trazada por tradición o exigencia familiar, el camino por recorrer es desigual, por las condiciones estructurales en que se encuentra históricamente los pueblos originarios (Bourdieu, 2019).

Por otra parte, en el imaginario colectivo todavía se concibe la educación como un factor de movilidad social. Como la posibilidad de tener acceso a mejores condiciones laborales y de vida de los que se ha tenido en la familia...” *pues nuestros papás nos decían que vallamos a la escuela para que tengamos un mejor futuro, se tiene todavía esa idea de que la escuela te puede abrir puertas...*” (E10). Sin embargo, el acceso de jóvenes provenientes de comunidades indígenas a la educación superior sigue siendo bajo, un reducido porcentaje de la población indígena accede al nivel superior y equivale al 1 % (Villa, 2018).

Los asesores-investigadores de algunos BIC’s promovieron a la UESA como una opción de educación superior pertinente para las comunidades indígenas y que al egresar serían los profesores de los diferentes BIC. Pero es más importante recuperar las aspiraciones de algunos participantes porque emergen sueños, expectativas y aspiraciones.

Sucedió porque, me interesó conocer el proyecto educativo que se estaba dando en Alotepec. Con un poco de información que un equipo de promotores de la Unidad nos proporcionó a mis excompañeras y excompañeros y a mí en aquella ocasión en la que nos encontrábamos en el último semestre del BIC 03, me surgió el ímpetu de querer conocer otra región de Oaxaca, con una cultura diferente a la mía, aunada a la idea de estudiar en una escuela económica, con un proyecto educativo tal vez alternativo desconocía que lo fuera...(E1).

Destaca en la respuesta una fuerte orientación en conocer temas vinculados a la educación comunitaria. Este interés por conocer otras culturas puede ser un indicador que nos muestre el efecto que tiene el curriculum en la configuración, el fortalecimiento y el reconocimiento de sus pueblos y su pertenencia a los mismos.

Experiencias de la interculturalidad y educación intercultural

En este apartado se abordan las diferentes experiencias de los participantes durante su estancia en Alotepec y en la UESA. Otro aspecto que cobra relevancia es la cotidianidad de los participantes en la comunidad y en los diferentes espacios de convivencia.

En los cuatro años de haber estado ahí, las y los Alotepecanos, con los que tuve comunicación cercana fueron amables, respetuosos, cálidos, bromistas, solidarios, bondadosos, conmigo y tal vez igual con mis compañeros. Hubo también personas, no tan amigables, indiferentes a nuestra presencia y hasta soberbios. Al principio los notaba como reservados a nuestra presencia, aunque yo sabía que no podía ser así, pues cada visitante en la comunidad era visto por todas y todos los comuneros y creo que era imposible salir de la comunidad sin que alguien de ahí se quedara con alguna narrativa, historia, versión o información tuya... (E1).

El reconocimiento del otro emerge como una preocupación y cuestionamiento de la toma de conciencia de la diversidad de lo qué se hace, habla y piensa, no implica únicamente la convivencia, no sólo es cuestión de respeto y tolerancia, la interculturalidad radica en cómo intervenir y generar un diálogo entre los diferentes, trasciende en la acción colectiva. En torno a la inserción de la UESA en la comunidad

...parte de la comunidad estaba de acuerdo y otros en desacuerdo con la creación de la UESA, sin embargo, los jóvenes representaban eso, una juventud que traía arraigada otras costumbres otras formas de vivir que alteró de alguna forma el ritmo que se vivía en el pueblo... (E7).

Vivir la interculturalidad implica transitar caminos de tensiones, de encuentros y desencuentros que confrontan e interrogan constantemente lo propio y lo "otro". Los pueblos constituyen grupos étnicos heterogéneos y se manifiestan en sus diversas formas de ser y estar en este mundo. Por otra parte, la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto, considerando la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales insertos en una estructura de poder (Moya 2009; Comboni y Juárez 2015). Las tensiones y conflictos entre las diferentes facciones políticas en Alotepec ya existían antes del establecimiento de la UESA, pero se hicieron más visibles con la creación de la UESA. Durante mi estancia en Alotepec, algunos pobladores no creían en la UESA al expresar que la UESA carecía de un buen nivel académico y por ello no era una opción educativa para sus hijos.

La convivencia dentro y fuera de las aulas conlleva la interacción con los otros, que representan historias de vida diferentes. Vivir, ser y pensar desde sí mismas y mismos adquiere un vínculo de estar en el mundo, como sujetos históricos, de manera activa.

... Y también fuera del aula se daba la convivencia cotidiana que recreaba los momentos compartidos entre compañeras y compañeros en diferentes espacios de la escuela, como en el comedor, en los pasillos, en el camino... tuvimos empatía y acercamiento a nuestros compañeros, nos escuchábamos, sentíamos el dolor ajeno, las penas, las angustias, las emociones, los romances, las indignaciones, la euforia, la lucidez, la soberbia de compañeros gandallas, la avaricia, el egoísmo; pero cuando en la escuela, o en el aula se presentaba algún problema, teníamos la necesidad de organizarnos (E1).

La interculturalidad implica un diálogo respetuoso entre diferentes, horizontal, sin imposición del uno al otro. Conlleva un caminar juntos, “sin pretensiones de asimilación, integración, inclusión (porque ello implica superioridad del que incluye), incorporación (porque implica una preexistencia y preeminencia del que incorpora)” (Comboni y Juárez, 2007, p. 6).

La interculturalidad nos está planteado cómo deberían de ser las relaciones entre culturas diferentes, en donde deben existir relaciones horizontales, equitativas, de interaprendizaje y no relaciones de dominación. Que contribuya a deconstruir los patrones moderno-occidental de pensamiento que refuerzan la discriminación. La siguiente narrativa dan cuenta de las relaciones de colonialidad que establecían algunos docentes:

...Recuerdo que llegó una docente en el último año, era doctora en psicología, nos encasillaba en ser indígenas, nos decía ‘algún día los llevaré a la ciudad de Oaxaca para que conozcan, o ustedes siempre me recuerdan a las Marías’ eran cosas muy absurdas y algo que no estábamos cómodos con eso porque volvíamos a caer en lo mismo, incluso nosotros pensábamos que las autoridades educativas del CSEIIO estaban jugando a la escuelita... (E3)

En la narrativa se puede leer actitudes de racismo, desprecio, clasismo sobre los pueblos originarios, conductas que instauran jerarquías verticales que a su vez abonan estructuras de poder. En este sentido, la educación intercultural debe ser una educación para todos, no únicamente dirigida a los pueblos originarios, en donde se reconozcan los saberes de los pueblos frente a los procesos de hegemonía cultural y asimilacionismo.

Tensiones entre lo normativo y lo intercultural: La transición de los planes de estudio de la UESA

Desde la creación de la UESA, se transitó por dos planes de estudios que funcionaron en diferentes momentos. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) surgió con el proyecto inicial; en 2014 y; en 2015 el CSEIIO, presentó otro plan de estudios la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC) el cual sigue vigente. Estas modificaciones generaron incertidumbre y desconfianza en muchos estudiantes al no tener claro el rumbo en su formación profesional. *La licenciatura (LEMSC) sufrió un cambio radical en estructuración al plan de estudio por lo tanto cambió el rumbo de lo llamado intercultural y comunitario (E4).*

La UESA funcionó sin que existiera un registro ante la SEP, los estudiantes ingresaron a la UESA con la promesa de una oportunidad de superación académica y la esperanza de un trabajo estable dentro del subsistema de los BIC. Por lo anterior, se vieron en la necesidad de movilizarse para conseguir el reconocimiento del plan de estudios ante Dirección General de Profesiones (DGP). En este contexto se hicieron visibles tensiones y contradicciones que se fueron generando en el transcurso del funcionamiento del proyecto educativo, principalmente por la falta de compromiso de las autoridades educativas del CSEIIO.

La injerencia institucional trastocó los planteamientos iniciales del proyecto educativo por encima de aspectos burocráticos e intereses particulares. El CSEIIO, desde su creación transitó por varios cambios de personal, nueve directores generales, entre los que predominan los de origen istmeño, grupo de gran influencia política en el estado.

...En nombre de ‘lo comunitario’, en cambio, se aplican medidas coercitivas y se justifica la explotación laboral de los docentes. Así, el docente debe olvidarse de un horario de trabajo, que en el contrato se estipula de 7 am a 3 pm de lunes a viernes, ¡primer engaño!, por experiencia podemos afirmar que la jornada laboral comienza a las 7 am y puede terminar a las 7, 8, 9 o inclusive hasta la medianoche¹.

La labor docente no se puede reducir a actividades administrativas, el papel del docente conlleva propiciar aprendizajes significativos, así como estimular el pensamiento crítico y la creatividad para satisfacer las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente.

En la práctica ni la interculturalidad ni la comunalidad se vivían ni se abordaban en la UESA, quienes estaban al frente de la UESA poco o nada sabían de los principios rectores de la vida comunitaria. Es la reproducción de las estructuras de poder a nivel nacional, una historia que parece interminable.

Consideraciones finales

Las narrativas de los participantes revelan que las disputas por el control de la UESA, del propio Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y de la comunidad misma de Alotepec, muestran los intereses particulares que se juegan en torno a la construcción del proyecto educativo que representa la UESA. El proyecto educativo de la UESA es un ejemplo de los conflictos de intereses y las cuotas de poder y control que circundan la puesta en marcha de este tipo de proyectos.

Existe una incongruencia de fondo en el actuar de los funcionarios que dirigen el CSEIIO que por mandato promueve la educación comunitaria e intercultural, pero al mismo tiempo que la impulsa también la obstaculiza y monopoliza recursos y cuotas de poder.

Hay temas pendientes por resolver en la UESA, por ejemplo, el proceso de titulación, consolidar la planta docente, mejorar la infraestructura. Pero fundamentalmente se requiere de voluntad, vocación y compromiso para reorientar el proyecto educativo que representa la UESA. La educación intercultural tendrá impacto cuando se cuestione las estructuras de poder, “desafiando no sólo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global”, (Walsh, 2014, p.28).

¹ Fragmento de un oficio en respuesta a la convocatoria de solicitud de un antropólogo para la UESA, elaborado por las docentes Marisol Rosas Pérez y Rocío García Carrera.

Referencias

- Arfuch, Leonor. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, Antonio. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado en 20 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es
- Comboni, S. y Juárez, J.M. (2015). La educación como proceso de Interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas en, Patricia, M (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina, México: UPN, pp. 221-235.*
- CSEIIO (2014). Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria. Fundamentación del Plan de Estudios. Oaxaca. Colegio Superior para la Educación Integral Comunitaria.
- Maldonado, C. L. (2017). La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA.LEMS. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto. Tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS, Oaxaca.
- Sandoval-Forero, Eduardo Andrés y Guerra-García, Ernesto (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3 (2), 273-288. [Fecha de Consulta 20 de abril de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130203>
- Walsh, C. (2014). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial, entretejiendo caminos, en: "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del insurgir, re-existir y re-vivir", Ediciones Abya Ayala, Quito Ecuador, pp.23-67.

Educación indígena y COVID 19

Stephanie Castellón Medina

Resumen

La pandemia COVID 19 no sólo paralizó gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas y culturales, sino que ha impactado fuertemente en lo educativo.

Tras el confinamiento el secretario de educación pública Esteban Moctezuma mencionó que para aquel entonces (hablamos de marzo-abril de 2020) la mayoría de las escuelas de educación básica ya habían abordado el 73% de los contenidos escolares. Sin embargo, en las escuelas rurales el avance del ciclo escolar era mucho menor, sobre todo, aquellas escuelas adscritas al sistema educativo indígena.

Por otro lado, la SEP desarrollo el programa "aprende en casa" como iniciativa para mantener las clases durante la pandemia. Dicho programa se lanzó el 20 de abril de 2020 junto con la creación de la página "aprendeencasa.mx.". El programa se sustentó en el uso de los medios de comunicación digital pero también se recurrió a la televisión y radio. Sin embargo, uno de los principales problemas fue el acceso a señales de televisión o internet ya que estos son limitados, sobre todo en las poblaciones indígenas de difícil acceso.

Ante este panorama, lo que se quiere mostrar en esta ponencia, son los desafíos que enfrenta una escuela indígena, específicamente la escuela “El Porvenir” ubicada en Xochistlahuaca Guerrero tras el aislamiento derivado del COVID-19 y cómo la comunidad educativa especialmente las maestras y maestros han resuelto y construido las opciones educativas desde lo local.

Palabras clave: Educación indígena, COVID-19, comunidad educativa, cultura.

*La educación verdadera
es praxis, reflexión y acción del hombre
sobre el mundo para transformarlo*

Freire

Introducción

A principios de marzo de 2020 el gobierno de México declaró un aislamiento oficial derivado de la contingencia sanitaria frente al COVID-19. El cual, no sólo paralizó gran parte de las actividades sociales, políticas, económicas y culturales, sino que ha impactado fuertemente en lo educativo.

Tras el confinamiento y faltando meses para que terminara el ciclo escolar, el secretario de educación pública Esteban Moctezuma mencionó que para aquel entonces la mayoría de las escuelas de educación básica ya habían abordado el 73% de los contenidos escolares. Sin embargo, en las escuelas rurales el avance del ciclo escolar era mucho menor, sobre todo, aquellas escuelas adscritas al sistema educativo indígena.

De manera rápida el gobierno mexicano y la SEP desarrollaron el programa “aprende en casa” como iniciativa para mantener las clases durante la pandemia. Dicho programa se lanzó el 20 de abril de 2020 junto con la creación de la página “aprendeencasa.mx.”. El programa se sustentó en el uso de los medios de comunicación digital pero también se recurrió a la televisión y radio. Sin embargo, uno de los principales problemas fue el acceso a señales de televisión o internet ya que estos son limitados, sobre todo en las poblaciones indígenas de difícil acceso.

Ante este panorama, las acciones de las comunidades en conjunto con las maestras y maestros, directivos, padres de familia han sido muy diversas. Por lo tanto, en este texto, lo que quiero mostrar, son los desafíos que enfrenta una escuela indígena, específicamente la escuela “El Porvenir” ubicada en Xochistlahuaca Guerrero tras el aislamiento derivado del COVID-19 y cómo han resuelto y construido las opciones educativas desde lo local. Tomando en cuenta que, en estos tiempos de confinamiento ha sido imposible hacer trabajo de campo presencial, he podido trabajar a través de noticias, redes sociales (la escuela cuenta con página oficial de Facebook), así como por llamadas que he realizado a maestros y niños que pertenecen a la escuela.

Estas por ahora, han sido algunas de las herramientas (como audios y textos) que me han permitido tener un análisis más completo de los desafíos, problemas y resultados de trabajo que han tenido que enfrentar la comunidad educativa especialmente las maestras y maestros para que los niños tengan una educación de calidad tras la pandemia.

Esta investigación se desarrolla en Xochistlahuaca, comunidad ubicada en Guerrero, donde se encuentra la escuela Intercultural Bilingüe, “El Porvenir”, que implementa un modelo educativo llamado “Una escuela para la Vida” construido desde lo local, donde el grupo de maestras/os se plantean la necesidad de reformar las prácticas y el modelo pedagógico oficial para formar a niños capaces de enfrentar los retos que presenta el contexto, todo desde un enfoque intercultural, desde un enfoque globalizador (Unidades Didácticas Integradas) y la organización e implementación de talleres de primera y segunda lengua, para la cual formas grupos no por grados sino por niveles de habilidades lingüísticas de los alumnos. Todo ello me ha permitido realizar observaciones y etnografía de aula, para poder documentar esta experiencia.

Problemas y desafíos antes de la pandemia

Es importante mencionar que la educación indígena nace como un complemento del sistema educativo, para atender de manera adyacente a dicha población, estableciendo incluso hoy en día la inclusión de su cultural, por lo tanto, la educación que se da en las comunidades indígenas tiene la intención de abandonar su lengua y su cultura para establecer una identidad nacional que otorga la escuela mexicana como medio de superación o adaptación con la sociedad global.

Es por ello por lo que la educación indígena sobre todo en México es deficiente y de muy mala calidad demostrando incluso que dicha educación sea incapaz de responder las necesidades de la niñas y niños indígenas, provocando una fuerte desvalorización de su lengua y cultura.

Se sabe también que uno de los problemas que enfrenta la educación indígena es que la educación pública en México es excluyente y esto como se ha mencionado muchas veces se ve reflejado incluso en el contenido del currículum, pues en este currículum no se ven reflejados los valores, saberes y su cosmovisión provocando que la educación pública mexicana sea un sistema incapaz de promover un desarrollo pleno para cada uno de los niños indígenas. De hecho, algunos de los problemas que más se han enfrentado las maestras y maestros son

- Material didáctico que se ha venido usando en la alfabetización de las comunidades indígenas que no corresponde a las expectativas, intereses y necesidades de los indígenas (un ejemplo son los libros que se usan, ya que son los mismos que se utilizan para las zonas urbanas)
- Los espacios escolares
- El calendario escolar, los horarios, planes y programas demuestran ser incompatibles con la realidad social de la comunidad

1. La vida productiva
 2. La vida cotidiana
 3. Festividades religiosas y/o culturales
- Proyectos educativos que no reflejan sus necesidades y reconocimiento de su propia realidad cultural, social, económica y política.

Es a partir de estos problemas que las maestras y maestros de la comunidad indígena de Xochistlahuaca se vieron en la necesidad de construir un proyecto educativo que respondiera a las necesidades, costumbres, saberes y características del pueblo Ñomndaa, sin excluir los nacionales. Ya que como lo menciona el director de la escuela El Porvenir

“EL proyecto educativo “Una Escuela para la Vida” ofrece una educación que responde a las necesidades, características lingüísticas y culturales de las niñas y niños que se atienden y que además también ayuda a fortalecer la formación docente desde la misma práctica diaria”

Es a partir de esta filosofía que el proyecto educativo “Una Escuela para la Vida” se convierte en una oportunidad para que las niñas y niños trabajen de acuerdo a su lengua materna, identidad costumbres, saberes pero sobre todo a su cultura ya que como lo menciona Giménez e su obra “la cultura como identidad y la identidad como cultura”, la identidad puede ser comprendida como una cultura interiorizada, distinta y específica, pero sobre todo contraria de las demás personas, con base a nuestras relaciones nos encaminamos al reconocimiento y aceptación de la cultura e identidad de los demás sujetos provocando que en el caso de la comunidad indígena de Xochistlahuaca cada niña y niño sea libre de prejuicios, seguros de sí mismos, reflexivos, críticos, pero sobre todo que sean capaces de convivir en sociedad con respeto y tolerancia hacia los demás.

Nuevos tiempos, nuevos problemas

A un año del distanciamiento obligado a causa de la pandemia, se ha puesto sobre la mesa las deficiencias y desafíos que ha tenido la educación indígena. Si bien, la educación a distancia ha sido implementada por los sistemas educativos de todo el mundo como una respuesta al momento crítico que enfrentamos hoy en día por la pandemia de COVID-19. Sin embargo, este tipo de educación ha estado presente para resolver problemas inmediatos con la necesidad de hacerla llegar a millones de estudiantes.

Por otro lado, en tiempos de pandemia la educación a distancia no debe contemplarse como una solución de un sistema que de por sí ya era desigual. Es claro que muchos de los problemas ya existían, pero hoy la crisis sanitaria ofrece una oportunidad para repensar la educación, el espacio escolar, pero sobre todo las diferencias educativas que se viven en las comunidades indígenas.

Si bien el programa “aprende en casa” ha sido ampliamente difundido por las televisoras, estaciones de radio y redes digitales, sin embargo, abre y puntualiza la desigualdad social que se vive en México. Es por eso, que, en el caso de la comunidad de Xochistlahuaca, uno de los problemas que más afecto a los niños fue que muy pocos disponían de un celular, una computadora o una televisión y también porque la señal satelital no llega a tener unas condiciones estables o porque el precio es elevado (tomando en cuenta que hubo padres que perdieron su empleo), visibilizando así un problema mayor, el abandono escolar de los niños para ayudar a sus padres.

Otro de los grandes problemas que afecta a la comunidad es el distanciamiento obligado de los niños, provocando la pérdida del espacio escolar como área para que interactúen, compartan, aprendan y jueguen; ocasionando la ausencia de los procesos de socialización, pero sobre todo de tener aprendizajes situados y significativos, entendiendo que esto es parte de la base de aprender a aprender, aprender para toda la vida, de construir los cimientos que estén vinculados a su mundo, a su ser y a su identidad y es por eso que derivado al problema de la pandemia los maestros y maestras de la comunidad de Xochistlahuaca han desplegado su esfuerzo, tiempo y estrategias para continuar con la educación escolar de cada niño.

Un problema más fue que muchos de los niños no eran de la comunidad de Xochistlahuaca, sino de las comunidades de alrededor y que asisten a la escuela por su proyecto educativo que llevan a cabo, sin embargo, al entrar en semáforo rojo fue cerrado el acceso a la comunidad y sólo tenían permitido entrar las personas de la misma comunidad.

No cabe duda de que el problema de la pandemia no sólo se ve reflejado en lo económico, lo social y lo político sino también en el ámbito educativo, el cual se ha visto de cierta manera “beneficiado” pero sin tomar en cuenta las comunidades indígenas.

Desafíos y resultados frente a la pandemia de COVID-19

Siguiendo con mi análisis sobre este tema, me atrevo a reflexionar que frente al desigual acceso de medios de comunicación y tecnología las maestras y maestros han buscado la forma de mantener la comunicación con cada uno de los niños de la comunidad. Algunos de los desafíos que han tenido las maestras y maestros de la comunidad de Xochistlahuaca son los siguientes:

- Las maestras y maestros han hecho todo lo posible para mantener el contacto con cada uno de sus alumnos incluso los que viven fuera de la comunidad siempre manteniendo los filtros sanitarios.
- Hay una gran vinculación y apoyo por parte de los padres de familia, abuelos y hermanos para que los niños puedan cumplir con la enseñanza de los aprendizajes significativos. Tomando en cuenta que hoy en día los hogares se transformaron en estos nuevos espacios escolares.
- Uno de los esfuerzos que logro imponer la comunidad educativa como estrategia escolar fue la Radio Ñomndaa, en la cual los maestros ofrecen diversificar contenidos escolares y seguir con la esencia principal de su proyecto educativo “Una Escuela para la Vida”

En suma, para la comunidad educativa, cumplir con la calidad educativa no solo representa terminar los planes y programas de estudio, seguir un currículum oficial mandado por la SEP o una página general de internet sino de que las niñas y niños conozcan y analicen su realidad, seguir valorando su lengua materna, que los niños participen en las actividades individuales (hoy por la sana distancia) y seguir consolidando la participación de la familia y comunidad educativa para que los niños no abandonen la escuela y puedan terminar sus cursos en tiempo, forma y calidad, ya que como lo menciona el director de la primaria “El Porvenir”

“Los maestros y los padres de familia se mantienen al pendiente del aprendizaje de las niñas y niños de la comunidad, de realizar los trabajos colectivos, pero, sobre todo, de trabajar y esforzarnos para que cada niño de la primaria “El Porvenir” reciba una educación de calidad”

Reflexión final

Enseñar en la comunidad educativa de Xochistlahuaca es hacerlo con principios éticos, tener una capacidad de trabajo y de formación tanto de cada uno de los maestros como de los mismos niños. Tomando en cuenta que hoy en día deben adaptarse a la situación en la que actualmente vivimos y transformar la forma de comunicación siempre preservando su sistema de valores, trabajo, enseñanza-aprendizaje, cosmovisión, lengua materna, cultura, etcétera.

Finalmente, la pandemia COVID-19 llegó para reafirmarnos que la realidad es esta. Que hoy las maestras y maestros trabajan bajo nuevos paradigmas educativos y, por lo tanto, todos, como sociedad, debemos revalorar a toda la gente dedicada a los servicios educativos pues al menos en la comunidad de Xochistlahuaca cada maestra y maestro se dedican a seguir impulsando el propósito de su proyecto educativo de ir a las casas para que cada niño reciba y desarrolle aprendizajes situados y significativos, demostrando que la comunidad de Xochistlahuaca es un pueblo que ofrece un ejemplo vivo de esfuerzo y valentía por mantener su cultura, su lengua, sus saberes, conocimientos pero sobre todo un esfuerzo para que cada niño tengan una educación para la vida.

Referencias bibliográficas

- Calderón, Marco (2018). México: de la educación indígena a la educación rural en Historia y Memoria de la Educación. 153-190.
- Giménez, Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Monográfico, pág. 1-27 Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf> consultado el día 1 de enero de 2021
- Juárez, Diego (2020). La educación rural en los tiempos del coronavirus. Disponible en <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/05/06/la-educacion-rural-en-los-tiempos-del-coronavirus/> consultado el día 1 de enero de 2021
- Muñoz, Martín (2020). El COVID 19 en territorios rurales. Entre crisis, información, desinformación, desinformación y valoración de la educación. Disponible en <https://www.educacionfutura.org/rural-odej-blog/> consultado el día 18 de abril de 2021

Secretaría de Educación Pública (2020). “No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán” Disponible en <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es> consultado en día 10 de enero de 2021

Entrevista a Director Victoriano, del proyecto “Una escuela para la Vida” en Xochistlahuaca Guerrero el día 10 de febrero de 2021