



#1

Julio 2020

Educar en la **diversidad**

La educación intercultural frente a la pandemia (I)

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Maria Aparecida Bergamaschi
Mariana Paladino
Eneicy Morejón Ramos
José Luis Ramos R.
Susana Ayala
Julieta Briseño
Valeria Rebolledo
Elsie Rockwell
Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés
Lourdes de León Pasquel
Juan Luciano Pérez Hernández
Bernabé Vázquez Sánchez
Daniel Hernández Rosete
Adela Franzé Mudanó
Valentina Pagani
Alice Sophie Sarcinelli
Giulia Pastori

Boletín del
Grupo de Trabajo
**Educación e
interculturalidad**

Educación en la diversidad / María Eugenia Taruselli... [et al.] ; coordinación general de Ana Carolina Hecht ; Elsie Rockwell ; Patricia Ames.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.
Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-643-0
I. Educación a Distancia. 2. Pandemias. 3. Migración. I. Taruselli, María Eugenia. II. Hecht, Ana Carolina, coord. III. Rockwell, Elsie, coord. IV. Ames, Patricia, coord. CDD 306.432



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Gustavo Lema - Director de Comunicación e Información

Equipo Editorial

María Fernanda Pampín - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga

y Tomás Bontempo.

ISBN 978-987-722-635-5

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Coordinadoras:

Ana Carolina Hecht

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Elsie Rockwell Richmond

Departamento de Investigaciones Educativas

Centro de Investigación

Instituto Politécnico Nacional

México

elsierockwell@gmail.com

Patricia Ames

Centro de Investigaciones Sociales, Económicas,

Políticas y Antropológicas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

pames@pucp.edu.pe

Contenido

- 5** **Introducción**
- 7** **Povos indígenas no Brasil**
Educação intercultural em tempos de pandemia e violência institucional
Maria Aparecida Bergamaschi
Mariana Paladino
- 16** **Las teleclases durante la COVID-19**
Reflexiones sobre posibles impactos a nivel familiar
Eneicy Morejón Ramos
- 21** **Migración, Educación y COVID-19**
(El Salvador, C.A)
José Luis Ramos R.
- 27** **Historias locales frente a estrategias nacionales**
La educación en tiempos de pandemia en México
Susana Ayala
Julieta Briseño
Valeria Rebolledo
Elsie Rockwell
- 34** **La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia**
Muchas sombras y algunas luces
Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés
- 43** **Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México**
Lourdes de León Pasquel
Juan Luciano Pérez Hernández
Bernabé Vázquez Sánchez
- 50** **El COVID-19 como desastre anunciado**
Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena en México
Daniel Hernández Rosete
- 56** **El advenimiento de la "era digital"**
Reflexiones sobre las desigualdades educativas en tiempos de confinamiento
Adela Franzé Mudanó
- 65** **Le quattro stagioni di scuola e servizi educativi per l'infanzia italiani ai tempi del COVID-19**
Valentina Pagani
Alice Sophie Sarcinelli
Giulia Pastori

| Introducción

El Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e Interculturalidad” viene desarrollando actividades conjuntas desde el año 2016, con el fin de abordar diferentes aspectos de la interculturalidad en el campo educativo. De ese modo, y a partir de un diálogo interdisciplinario e internacional, este GT reúne a investigadores/as que problematizan los alcances y los límites de este enfoque, estudiando distintas experiencias formativas de niños, niñas, jóvenes y adultos en contextos de diversidad y desigualdad.

En la edición 2016-2019 de nuestro Grupo de Trabajo, hemos avanzado en la puesta en común de nuestras investigaciones, conformando un gran acervo de información y conocimiento sobre el tema. Por ello, nos propusimos divulgar estos avances a través del Boletín “Educar en la diversidad”, que se inicia con esta publicación.

En particular, este año, frente a la situación de la pandemia del COVID-19 hemos decidido plasmar en una serie de escritos nuestras reflexiones sobre el impacto de estos hechos en la educación intercultural. Esta iniciativa nació a partir de una reunión virtual del GT realizada el día 4 de junio del corriente, en donde intercambiamos experiencias y pareceres sobre esta problemática que afecta a todo el mundo. Así se dio origen a estos dos primeros números: “La educación intercultural frente a la pandemia (I) y (II)”, que recaban reflexiones de Brasil, Cuba, El Salvador, México, España, Italia, Argentina, Chile y Perú; mostrando la complejidad

de aspectos que atraviesan al quehacer de la educación en tiempos de pandemia.

Invitamos a la lectura y esperamos que estos dos números del boletín “Educar en la diversidad” sean el inicio de un fructífero medio de divulgación de nuestro trabajo colectivo.

*Ana Carolina Hecht, Patricia Ames, Elsie Rockwell Richmond
Noelia Enriz, Mariana García Palacios*

Povos indígenas no Brasil

Educação intercultural em tempos de pandemia e violência institucional

Maria Aparecida Bergamaschi*
Mariana Paladino**

Na apresentação do livro *Pacificando o branco*, Manoela Carneiro da Cunha, importante antropóloga brasileira, traduz alguns significados da colonização e do contato com os brancos para os povos indígenas: “Os sinais precursores são objetos manufaturados e *germes*. Antes mesmo do contato em carne e osso com os brancos, trava-se uma guerra biológica: não é de se espantar que brancos e doenças fiquem indissolúvelmente ligados”, (Albert; Ramos, 2002, p. 7). Segue a autora dizendo que, em várias situações, indígenas declaram “pacificar os brancos”, ou seja, a partir de uma postura autoral, assentada em cosmologias próprias, “minimizam”

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Membro do Grupo de Trabalho CLACSO “Educación e interculturalidad”.

** Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Membro do Grupo de Trabalho CLACSO “Educación e interculturalidad”.

a presença não-indígena em seus modos de vida, esvaziando-a “de sua *agressividade*, de sua *malignidade*, de sua *letalidade*”. Em outras palavras, domesticando os não-indígenas. Porém, os impactos negativos, a agressividade, a malignidade e a letalidade do contato é destrutiva até os dias atuais. É o que nos mostra, dolorosamente, os efeitos da pandemia COVID-19 entre os povos indígenas e, aqui nos referimos aos povos indígenas do Brasil, que conformam uma população em torno de um milhão de pessoas presentes como 305 povos distintos em todas as regiões, representando cerca de 0,5 % da população do país (IBGE - Censo de 2010).

Segundo os dados que a APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (a maior organização indígena do país, com amplo reconhecimento do movimento indígena) organiza e divulga, até o dia 09 de junho há o registro de 2.886 pessoas indígenas infectados e o número exorbitante de 256 óbitos. A APIB, em parceria com organizações indígenas locais, centros de pesquisa e universidades faz uma contagem própria, pois a Secretaria Especial de Saúde Indígena, vinculada ao Ministério de Saúde, subnotifica os casos. A letalidade dos povos indígenas diante da pandemia é de 8,8%, bem maior do restante da média da população brasileira, que é de 5,2%. O boletim semanal divulgado dia 10 de junho pela APIB, aponta que em apenas seis dos 26 estados brasileiros não há registro de casos de contágio, sendo que 96 dos 305 povos indígenas já foram atingidos pela COVID-19. A maior intensidade de contágio entre os povos indígenas se situa no norte do país, que é também a região brasileira que tem a maior concentração de povos. Somente no estado do Amazonas há casos de contágio junto a 26 povos, onde ocorreram 132 mortes causadas pelo coronavírus, seguido pelo Pará, com 24 povos com situações de contágio e o trágico registro de 50 mortes.

Essas mortes, em nenhuma situação, representam apenas números (que no Brasil cresce assustadoramente a cada dia); significam vidas, histórias, afetos. Inúmeras comunidades indígenas divulgam mortes de parentes e em geral são as pessoas mais velhas, as “bibliotecas vivas”, detentoras dos saberes e dos conhecimentos da oralidade, como por exemplo entre o povo Munduruku, que em menos de um mês (de 10 de maio a 03 de junho) perdeu seis anciões e com eles os conhecimentos medicinais,

alimentares, territoriais, as histórias e as memórias de lutas, dentre tantos outros saberes.

Há várias hipóteses sobre a maior letalidade e a velocidade de contágio do coronavírus entre as comunidades indígenas, sejam elas distanciadas das cidades ou em situação urbana. A primeira delas é a postura e a atuação do atual (des)governo brasileiro, que desde a campanha eleitoral expressou concretamente intenções destrutivas e aniquiladoras para com os povos originários e começou a colocá-las em prática desde o primeiro dia do mandato, por meio de normativas, de nomeação de gestores avessos aos interesses indígenas, ações invasivas, empoderamento dos grandes proprietários de terra (agronegócio), incentivo à apresentação de projetos de leis por parte da bancada ruralista e evangélica do congresso, enfim, uma atitude genocida dirigida aos povos indígenas, indistintamente em todo o país. Em decorrência há uma invasão constante de não-indígenas em territórios indígenas, sendo eles garimpeiros, grileiros, missões religiosas, empresas, militares e os próprios gestores não-indígenas, que podem ser agentes de contaminação.

Há também o movimento de pessoas indígenas em direção às cidades, em busca de recursos para alimentação, devido a que o confinamento em territórios cada vez mais pequenos e com escassos recursos naturais, lhes impede uma soberania alimentar – realidade sobretudo para os povos da região sul, sudeste e nordeste do país. Os próprios auxílios financeiros que alguns municípios e o governo federal implementaram diante do contexto de pandemia faz com que devam se deslocar às cidades próximas, fazer longas filas nos bancos e se expor a situações de contágio. A Funai – o órgão que coordena as políticas indigenistas no Brasil – tem recebido cerca de R\$ 20,7 milhões para ações de combate ao coronavírus, desde que iniciou a pandemia, dinheiro destinado até agora principalmente para compra de cestas de alimentos, o que é um recurso insuficiente, deixando muitas comunidades desatendidas.

Diante desse quadro trágico, um vislumbre de esperança é o fortalecimento das organizações indígenas, que lembra o final da ditadura militar e o período pré-constituente, quando se debateram e legalizaram

os direitos indígenas, atualmente ameaçados. Hoje se destaca a maior autonomia dessas organizações em relação aos antigos parceiros (ONGs, universidades, igrejas, etc). Reunidos, via internet, lideranças indígenas de todo o Brasil definem estratégias para o enfrentamento da COVID-19, elencando problemas de falta de alimento, de materiais de higiene e de saneamento nas suas comunidades, de subnotificação de casos de contágios e óbitos e do necessário atendimento médico-hospitalar diante da pandemia. Assim a APIB divulgou, nas redes que articula os povos indígenas, uma primeira assembleia nacional: “Diante da ineficácia do poder público em resguardar a saúde dos povos indígenas em meio a pandemia de COVID-19, lideranças indígenas promovem a Assembleia Nacional de Resistência Indígena, nos dias 8 e 9 de maio”. Em painéis, debates, conferências, todas com organização e protagonismo próprios, lideranças indígenas construíram um plano de enfrentamento específico para a realidade das comunidades, desde medidas jurídicas que cobram políticas públicas, até a realização de uma cerimônia em memória às vítimas de COVID-19 para visibilizar e humanizar as perdas.

Nessa atuação, assim como em outras ações em curso em defesa dos direitos indígenas, de alcance local, regional, nacional e internacional, intelectuais e profissionais indígenas vêm tendo um papel de destaque. Tratam-se muitos deles de jovens e adultos formados nas experiências de EIB (Educação Intercultural Bilíngue) -que se gestaram no país a partir da década de 1980 e, sobretudo a partir das políticas públicas de reconhecimento da diversidade nas gestões do governo do PT- em cursos de formação de professores de modalidade diferenciada e intercultural (as chamadas “licenciaturas indígenas” ou “licenciaturas interculturais”), na Rede Saberes Indígenas na Escola (formação continuada de professores) e também formados em cursos convencionais das universidades públicas e privadas do país. Nesse último caso, cabe chamar a atenção sobre o papel fundamental que certos projetos e programas de ação afirmativa implementados para o acesso e a permanência em algumas universidades públicas tiveram na formação de jovens que hoje estão exercendo, de forma indissociada, uma atuação profissional, intelectual e militante de somada relevância (principalmente indígenas advogados, médicos e enfermeiros, antropólogos e professores). Como exemplos

podemos mencionar a Luiz Henrique Eloy Amado, indígena do povo terena, advogado, doutor em antropologia e pós-doutorando na École des Hautes Études en Sciences Sociales, assessor jurídico da APIB, que nesse momento de pandemia acompanha diversas causas, sendo tratadas na câmara e analisadas no Supremo Tribunal Federal contra os direitos territoriais garantidos na Constituição de 1988. Na área da saúde, entre muitos outros indígenas profissionais, Putira Sacuena, do povo baré, primeira mulher indígena a se formar no curso de biomedicina e estudante do doutorado em antropologia na Universidade Federal de Pará, participou junto com a Associação dos Povos Indígenas Estudantes da Universidade Federal de Pará-APYEUFPA, na autoria de cartilhas informativas sobre o coronavírus e formas de prevenção em várias línguas indígenas (Wai wai, Karipuna, Kayapo), além de português.

É importante mencionar ainda que algumas lideranças e intelectuais indígenas estão ocupando um espaço inusitado nas mídias, tanto representantes históricos do movimento indígena (como é o caso de Ailton Krenak, Davi Kopenawa), quanto jovens e mulheres indígenas, com formação de graduação e pós-graduação (como é o caso da Joziléia Kaingang, Sônia Guajajara e Joênia Wapichana, entre outras). Esses e essas intelectuais, exercendo seu lugar de fala, indicam caminhos para passar a pandemia, questionar o que tem se tornado a humanidade e os efeitos de ter se separado da “natureza” (Krenak, 2019). Seus discursos e suas produções textuais vêm despertando um crescente interesse por parte de um setor da população brasileira.

Escolas indígenas em tempos de pandemia

Assim como há no Brasil (e no Brasil Indígena) diferentes situações em relação à pandemia, devido a diferenças regionais, a relações muito peculiares com as cidades e com as populações locais, há também distintas escolas indígenas. Segundo Gersem Baniwa (2019), indígena intelectual-ativista brasileiro, são 3.115 escolas de ensino fundamental e médio em territórios indígenas e cerca de 40 mil estudantes indígenas no ensino superior, a maior parte destes vivendo nas cidades. Não temos

informações de todos estes estudantes, mas sabemos, por meio de notícias que circulam e contatos que mantemos, que um considerável grupo retornou para a sua comunidade de origem, sendo que alguns permaneceram na cidade pois não tiveram condições concretas de retorno e, em poucos casos, a própria comunidade considerou prudente não os receber de volta. Importante dizer e lamentar que uma das primeiras vítimas fatais de COVID-19 foi um estudante de 15 anos, pertencente ao povo Yanomami de Roraima, no norte do Brasil.

Em relação a manutenção de aulas com atividades pedagógicas desenvolvidas de forma remota não há uma orientação geral no Brasil e, devido ao (des)governo que se instalou também no Ministério da Educação, sofremos muitas ameaças à democracia no plano educacional e nenhuma precisão acerca do que se poderia fazer diante desta situação inusitada. O ano letivo, na maior parte das instituições de ensino inicia em fevereiro e março, portanto mal haviam começado as aulas e tiveram seus cancelamentos. O que vemos acontecer em relação às escolas são iniciativas locais, de secretarias de educação estaduais e municipais, mas ainda com pouco investimento público para que haja um mínimo de funcionamento com qualidade pedagógica. Em todos os níveis de ensino há no Brasil uma rede particular, mantida por entidades religiosas e ou empresariais e as redes públicas estatais, mantidas pelas esferas municipais, estaduais e federal. Nas escolas privadas de que se tem notícias, as aulas estão mantidas com atividades remotas, desenvolvidas em sua maioria pela internet. Nas redes públicas as situações são bastante peculiares ao local: distribuição de chips e celulares para famílias que não tem acesso à internet, como no município de Londrina, estado do Paraná; atividades “híbridas” que conjugam o uso de internet e atividades impressas em papel, distribuídas pelas escolas e ou secretarias de educação na modalidade de apostilas com atividades didáticas variadas.

Em relação às escolas indígenas, a exemplo do que ocorre no Rio Grande do Sul, não há um plano diferenciado para atender a especificidades que merecem. Neste estado são 87 escolas indígenas de ensino fundamental e médio, sendo 27 Guarani e 60 Kaingang e todas elas sem atividades presenciais desde a segunda metade de março. Um levantamento inicial

que realizamos mostra que nas escolas kaingang há um movimento que segue as orientações gerais da rede pública estadual, de encaminhar atividades para seus alunos realizarem em casa, porém é importante destacar que as condições familiares para tanto são precárias, com espaços pouco apropriados para estudo, até porque a escola, para a maioria das comunidades indígenas é algo à parte de sua vida comunitária e familiar. As normativas legais que reconhecem as escolas indígenas específicas e diferenciadas balizam a não obrigatoriedade de estudantes indígenas realizarem as atividades encaminhadas neste momento e, portanto, observa-se que há um respeito às decisões próprias, dos alunos e das alunas e de seus grupos familiares. É também importante salientar que se há uma falta de estrutura nas escolas públicas em geral para a realização de atividades remotas, essa situação se acentua nas escolas e nas comunidades indígenas.

No Rio de Janeiro também foram suspensas, desde meados de março, as aulas presenciais nas escolas das sete aldeias que se localizam neste estado (sendo seis habitadas por população guarani e uma, por população pataxó). Contudo, há diferenças no modo de conduzir o funcionamento dessas escolas. Enquanto cinco delas (localizadas em territórios indígenas nos municípios de Angra e Paraty), que dependem da Secretaria de Educação Estadual, não desenvolvem nenhuma atividade remota; as duas escolas situadas no município de Maricá e de gestão municipal, aderiram ao programa REMAR (Regime Especial das Múltiplas Atividades Remotas), desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal, e os professores vêm implementando diferentes estratégias para manter contato com os alunos e dar continuidade aos estudos (grupos de whatsapp com envio de áudios e vídeos para explicação de atividades; entrega de algumas atividades escritas impressas; contação de histórias e ensino da língua guarani também por whatsapp, entre outros).

Perscrutando mais atentamente os movimentos das escolas e dos coletivos Guarani, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, observamos que vivenciam uma situação crítica, pois são comunidades que dependem da venda do artesanato que acontece nas feiras das cidades próximas ou em eventos nas próprias comunidades e que estão suspensos diante da

conjuntura atual de pandemia. Também é importante indagar sobre os impactos da quarentena num povo que, de acordo com a forma de viver e praticar o *nhande reko*, se assenta no caminhar, no se deslocar entre grupos de parentesco e na vida comunitária, conquanto o respeito e a valorização das individualidades de cada pessoa.

Contudo, sabemos que o uso das redes sociais, sobretudo por parte dos jovens, tece pontes de circulação de informação, conhecimentos e afetos. Indagados nestas redes por professores não-indígenas que atuam em suas escolas e hoje estão impedidos de frequentar a aldeia, dizem ter saudades da escola e que gostariam de retornar às atividades, presenciais ou não. “Por uma questão de cuidado com a saúde dos povos indígenas não temos feito a modalidade de entrega e recolhimento de atividades em material físico”, disse a professora Márcia Tomazzoni, que atua em uma escola Guarani do RS. “Contudo, temos auxiliado na arrecadação de doações para a subsistência das mesmas”, mostrando a rede de solidariedade muito presente em todo o país. O mesmo acontece nas aldeias guarani do RJ, em que professores não-indígenas que atuam nessas escolas e outros parceiros estão encabeçando diversas coletas, diante do escasso apoio governamental.

Ainda é cedo para avaliar os impactos da suspensão das aulas presenciais na vida das crianças e dos jovens indígenas e a implementação, em alguns casos, de atividades remotas, que parecem ir a contramão do que muitas pesquisas apontam acerca da aprendizagem situacional dos povos indígenas (para muitos, “estudar” se vincula a estar num prédio com características de escola, com professores e com performances e dinâmicas que só existirão nesse espaço). Ao que tudo indica, a educação escolar não está sendo prioridade nas comunidades que acompanhamos, mas sim existe uma grande preocupação pelo cuidado e bem-estar das pessoas, principalmente das crianças. Talvez seja este um importante momento para recuperar a pergunta: o que estão aprendendo as crianças e jovens fora do ambiente escolar, num contexto de maior convívio familiar e comunitário?

REFERÊNCIAS

Albert, Bruce; Ramos, Alcida Rita (Orgs.) (2002). *Pacificando o branco: cosmologias de contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa oficial do Estado.

Baniwa, Gersem (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.

Krenak, Ailton (2019). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras.

Las teleclases durante la COVID-19

Reflexiones sobre posibles impactos a nivel familiar

Eneicy Morejón Ramos*

Las políticas de salud en Cuba han tenido excelentes resultados que se reflejan en los indicadores de mortalidad infantil, materna, de bajo peso al nacer y muchos otros. Esto se debe al enfoque organizacional de la salud pública cubana que prioriza la Atención Primaria y la práctica de prevención, rehabilitación, promoción y curar en todos los niveles de la Atención. La extensión del derecho a la salud como un derecho universal de todo ser humano, manteniendo un enfoque intersectorial, donde la familia y la comunidad son el eje, y la protección a la salud de los niños y adolescentes un pilar fundamental. En medio de este escenario, la nueva pandemia encontró respuesta inmediata por parte del gobierno y la población.

* Universidad de La Habana, Departamento Sociología (UH), Cuba. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

Desde los primeros reportes de la enfermedad del nuevo coronavirus COVID-19 se decidió concebir una estrategia de trabajo intersectorial, conducida por el gobierno con apoyo del MINSAP (Ministerio de Salud Pública) y el Sistema de la Defensa Civil que permita contener al mínimo el riesgo de introducción y diseminación del nuevo coronavirus (COVID-19) en el territorio nacional, así como minimizar los efectos negativos de una epidemia en la salud de la población cubana y su impacto en la esfera económica-social del país. Esta estrategia contempla el fortalecimiento de la vigilancia epidemiológica; la organización de la atención médica en todas las unidades asistenciales donde se pueda presentar algún caso con sospecha del virus; la capacitación a todo el personal de salud pública para el diagnóstico y la atención; así como también se han orientado indicaciones para la protección del personal cubano que cumple misiones internacionalistas en otros países.

Dentro de las principales medidas estuvo la suspensión de las actividades dentro de las escuelas a nivel nacional a partir del 23 de marzo (para la Educación primaria, secundaria y Preuniversitaria, y desde el 24 para la Educación Superior), y ello condujo a la aplicación de una de las experiencias más importantes y pertinentes para las circunstancias, las *teleclases*. El MINED de Cuba había hecho algunas de estas actividades anteriormente, en aquella instancia eran sólo cursos opcionales de cultura universal, idiomas y materias de economía mundial, mientras que ahora la parrilla televisiva se volcó en dos canales para la satisfacción de la demanda educativa de todos los niveles de enseñanza del país, con excepción de la Educación Superior. Ello ha traído consigo una alta responsabilidad por varias instituciones, en primer lugar el Estado, propiciando la adquisición de medios de comunicación con las tecnologías apropiadas para llegar a todo espectador, y desde el punto de vista de proveedor, la indagación para conocer sobre la tenencia incluso de los aparatos de recepción televisiva por parte de toda la población. Sin olvidar que este proceso ha concurrido en medio de grandes transformaciones que las comunicaciones en Cuba están desarrollando en los últimos 2 años, con el paso de una tecnología analógica a la sustitución por una tecnología digital.

En segundo lugar, otras instituciones involucradas han sido el Mined y MES, cuyos maestros y profesores de mayor experiencia han organizado e impartido sus clases a través de este medio. Las clases tienen una duración de 30 minutos se organizan por años y niveles de enseñanza y abarcan todas las asignaturas. Junto a las instituciones educativas la familia ha desempeñado un papel fundamental. Poner punto a parte y empezar a hablar de la familia. Clases de 30 minutos que concentran contenidos y repasos sobre los temas con los que se concluiría el curso 2019 -2020. Por último, la institución que hace efectivo el papel de la anteriores, la familia, que ha visto acrecentada su participación y compromiso en el nuevo escenario de pandemia. Hablamos de multiplicidad de familias, con tipologías modernas, que van desde su número y sexo de integrantes hasta su nivel escolar.

Vale reflexionar en las peculiaridades que las familias cubanas han adquirido a lo largo de los años y en relación con el contexto. En Cuba hoy podemos encontrar muy diversos modelos de familia, no obstante, en muchos casos, la mujer continúa reproduciendo los patrones de cuidadora (de niños, ancianos y enfermos), y en muchos casos a esto se suma el interés en que cada miembro de esa familia alcance una educación que le permita mejores elecciones profesionales, y un mejor ingreso salarial, que les provea de un mayor consumo en función de sus necesidades culturales. Las estrategias familiares se perfilan por la lucha por el bienestar y mayores ingresos para el mejoramiento de todos los miembros del hogar. Y la familia cubana entiende y asegura el futuro profesional de sus hijos, aún en las circunstancias históricas de limitaciones en la que, el reconocido bloqueo de EEUU, ha marcado en la economía del país. De esta forma, es un elemento común que cada familia se involucre, con sus propias estrategias, en la educación de sus hijos, pero no todas cuentan con los recursos idóneos para esta nueva propuesta.

Por otro lado, vale mencionar que el desarrollo alcanzado por la mujer y su repercusión en el orden social trasciende la marcada tradición sexista. La fuerte incorporación del sujeto femenino al ámbito público *“desarraigó prejuicios en torno a las limitaciones intelectuales de la mujer cubana y potenció su participación en el mundo laboral, al cual también*

pertenece el sistema de enseñanza. La participación de la mujer trabajadora en la educación es muy superior a otros sectores” (Cervantes y otros, 2014, p. 20). En ello también se expresa la sobrecarga que la mujer ha adquirido en medio de esta pandemia que insta por diversificar sus roles, para planificar y/o planificar la economía del hogar, incidir en la consecución de la educación de sus hijos y contribuir al mejoramiento de la situación de contención o control emocional que un fenómeno de tal envergadura impacta en sus familiares.

En este escenario, una experiencia como la *teleclase*, irrumpe para cambiar la dinámica funcional de cada familia. En muchos casos encuentra un espacio y unas condiciones que ameritan su desarrollo, pero son mayoría aquellos donde la falta de recursos y preparación de los adultos son una constante. Aunque siempre se desea y espera que el tránsito por la escuela, principalmente la educación primaria, trascorra naturalmente y en el caso de Cuba con una gran confianza en las instituciones del Estado, fue brusco encontrar que de repente, eran los adultos de la familia, los máximos responsables, ello provocó un giro en el fin de la tarea “educar”. Sin olvidar que, como argumentan los psicólogos, son disímiles los factores que pueden predisponer a un escolar a presentar dificultades que determinen que su percepción acerca de esta importante institución, no sea ni tan favorable ni tan feliz, y por tanto en los primeros años los niños se muestran escépticos e incluso negativos ante la importancia de educarse.

Estos elementos incrementan la responsabilidad familiar y el análisis se propone entonces desde dos aristas, en el rol del Estado, protector del carácter social e inclusivo de las políticas educativas, en relación con el desarrollo positivo que venía presentado el curso escolar 2019-2020 y por otro lado, la recepción tan diversa de las familias cubanas. Algunas muestras se pueden leer en internet, a través de comentarios que ciertos blogs o páginas nacionales e internacionales han escrito al respecto. En tal sentido algunos internautas hacen alusión a importantes momentos de la historia del donde se han implementado estas medidas. Quedan interrogantes que ameritan una profunda y científica indagación: ¿Qué impacto han tenido las *teleclases* en familias con escasos recursos

económicos? ¿Qué repercusión se refleja en los niños a partir de esta forma de socialización escolar en medio de la situación de aislamiento social? ¿Cuáles serán los resultados esperados para el avance escolar y el cierre del curso iniciado en 2019? ¿De qué forma será interpretada la sobrecarga de trabajo que suponen las teleclases para las mujeres?

Cierro este comentario con una máxima muy positiva que recoge un libro importante de Roxxane Castellanos sobre la educación y la familia, “*la escolarización es un evento vital de gran trascendencia en la vida de un niño; ella marca un cambio importante en cuanto a las expectativas sociales y familiares asociadas a su desempeño. Los pequeños deben asumir con seriedad y responsabilidad esta nueva condición de estudiante, y cumplir a partir de este momento con un conjunto de nuevos deberes y obligaciones*” (Castellanos, 2015, p. 23). Sobre esta base se distingue la política educativa cubana y las medidas en el escenario del COVID-19 han tenido esas pretensiones, aunque no hayan tenido los resultados esperados.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos Cabrera, Roxanne (2015). Los niños, la escuela y otros temas, Editorial del Libro.

Espronceda, María Eugenia (2002). *El Viaje histórico de la sociedad cubana por los senderos del parentesco*, Santiago de Cuba: Editorial Santiago.

Fleitas Ruiz, Reina (2012). *Cambio social y familia cubana en el siglo XXI*, En: Selección de Lecturas de Sociología de la Familia, Editorial Félix Varela, La Habana.

Proveyer Cervantes, Clotilde y colectivo de autoras (2014). La Situación social de la Mujer cubana hoy. Cambios y Conflictos de género. *Revista Sexología y Sociedad*, 20(1), 22.

Migración, Educación y COVID-19 (El Salvador, C.A)¹

José Luis Ramos R.*

Presentación

En el texto que van a leer voy a exponer parte de lo que están experimentando estudiantes universitarios en El Salvador (Centroamérica), particularmente de la zona del occidente. Me interesa vislumbrar cómo ha estado afectando la coyuntura del COVID-19 en la vida familiar y escolar de las personas. Situación que permite entender la alta probabilidad de que aumente el número de migrantes que llegue a México, pretendiendo arribar a los Estados Unidos de América (EUA). La información que respalda el presente texto proviene de un conjunto de relatos escritos por alumnos/as de educación superior, como parte de un proyecto que vengo realizando con una colega salvadoreña², donde el objetivo es registrar las experiencias que están teniendo los y las jóvenes en el contexto de la pandemia.

¹ Agradezco a la Mtra. Ana Silvia Ortiz, de la Universidad de El Salvador (UES), sus comentarios a la primera versión del presente ensayo.

* Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”

² Antropóloga María Elena Guardado, profesora en diferentes universidades de El Salvador.

Introducción

Durante el año de 2019 llegaron al país diversas caravanas de migrantes centroamericanos, principalmente salvadoreños y hondureños; además, de la continua búsqueda de tránsito, hacia los Estados Unidos de América, de personas provenientes de otros países del Caribe y África. Lo que ha generado que se estén convirtiendo en áreas ampliamente multiculturales las fronteras de México.

Debido a las presiones del mandatario estadounidense Donald Trump, el gobierno mexicano ha desempeñado el deshonroso papel de contención, de evitar que lleguen a la frontera norte de México e intenten cruzar hacia los EUA. El presidente mexicano ideó la creación de una nueva fuerza policial para hacer frente al aumento de la violencia y problema del narcotráfico, que está ocurriendo en el país, llamada Guardia Nacional, compuesta básicamente por militares y marinos. Sin embargo, la GN inició su actividad enfrentando y frenando a los migrantes centroamericanos, tanto en el norte de la república para evitar que llegaran a EUA, como en el sur para bloquear su ingreso a territorio mexicano.

Usualmente ha existido un importante apoyo por parte de ciudadanos mexicanos en ofrecerles agua, comida y albergues temporales para que sigan su camino hacia el norte, pero empezó ahora a surgir la xenofobia en otras personas. Existen organizaciones civiles que promueven un cambio en la política migratoria del gobierno mexicano, señalando las condiciones económicas y de violencia que viven en Centroamérica que obliga a tomar la decisión de migrar. Ahora con la pandemia aparece un horizonte más difícil de vida, que probablemente provocará un mayor aumento de la población migrante. Perspectiva que junto con mi colega nos llevó a querer vislumbrar la vida diaria de jóvenes salvadoreños que no han migrado, que están estudiando una carrera universitaria, pero que su existencia está siendo impactada por la pandemia y la política nacional para contenerla.

Limitantes socioeconómicas

El fenómeno de la migración centroamericana es resultado de problemas estructurales de baja economía, desempleo y alto grado de violencia. Ahora, en el contexto de la pandemia, las limitaciones económicas se están agudizando, debido a que no pueden salir a laborar (trabajo informal) o comerciar. En El Salvador el gobierno estableció un estado de seguridad (eufemismo del toque de queda), como una medida precautoria frente al COVID-19. Pero, no sólo está limitado el acceso a un ingreso económico, también ocurre con los alimentos, provocando que las familias reduzcan el nivel de su consumo diario. Los apoyos económicos y de alimentos que ha brindado el gobierno no alcanzan a cubrir sus necesidades, además que no ha sido regular su distribución. Hay varios estudiantes que sufren por un acceso restringido a internet para poder cumplir con las actividades escolares, mientras para otros es completamente inasequible. Una estrategia implementada es costear sólo unos minutos de internet o del celular³ para solicitar que sus compañeros que si cuentan con internet les compartan las tareas y las entreguen, como si los primeros la hubieran realizado. Existe un engaño, pero les permite “cumplir” mostrando las evidencias de su actividad escolar; aunque el aprendizaje esté ausente. Mientras lxs jóvenes que sí tienen acceso a internet, tienen que estar compartiendo tiempo y equipo con sus hermanos y primos para cumplir con las exigencias escolares. Transformación escolar ubicada en el contexto económico arriba señalado y que está provocando fuertes efectos en la vida familiar.

De lo público a lo privado

La educación escolar está pensada y tiene lugar en un espacio público, presencial. Las tareas por realizar en casa siempre han representado una extensión de lo escolar, dentro del espacio privado, familiar. Situación socioeducativa que va a verse trastocada debido a la presencia de

³ Recargar un tiempo corto por una “cora” (25 centavos de dólar), lo suficiente para poder solicitar el apoyo de algún compañero/a de la escuela.

la pandemia anunciada en marzo de 2020. Ahora las tareas dejan de ser actividades extra para convertirse en actividades escolares dentro de los hogares, ampliando su presencia de manera profunda en la vida cotidiana y familiar de los sujetos. Situación que remarcan con énfasis los/as estudiantes en sus relatos. El cambio ha afectado la proporción y extensión temporal. Aumentó la cantidad de tiempo dedicado a las actividades escolares, lo que ha llevado a que lxs estudiantes estén intentando cumplir con sus tareas escolares hasta altas horas de la noche. Para el caso de alumnas que tienen hijos o están al cuidado de algún adulto mayor se ha complicado mucho su vida.

La didáctica ha sufrido una transformación drástica, de ser presencial en la cual la comunicación es diversa (verbal, corporal, gestual, espacial y kinésica) pasó a un formato audiovisual. Se elevó el número de trabajos escolares a realizar y sobre todo que sean las evidencias solicitadas. Pero, paradójicamente han dejado de recibir orientaciones de sus docentes, vía asesorías, revisión de las tareas. Surgió una “nueva didáctica” de emergencia. A esto se suma la necesidad de lograr un manejo inmediato en el uso de las Tics bajo la modalidad de ser “semi-autodidacta”, por la falta de apoyo pedagógico, para lidiar con este otro formato escolar.

En lo (no tan) privado

A pesar de existir ciertos roces, lxs jóvenes relatan que la interacción entre los diferentes miembros de la familia ha crecido, promoviendo un mayor contacto al interior del hogar, al compartir diversas actividades. No obstante, extrañan las visitas de parientes y amigos, además les preocupan mucho sus familiares que están fuera, en otro departamento del país o incluso fuera, varios de ellos en EUA o varados en México.

Hay un énfasis en la esperanza de salir adelante después de la pandemia, de lograr reacomodar su vida, de recuperar sus ingresos a través del

trabajo informal y el comercio, gracias al apoyo de Dios⁴. Es enfático que se encomienden a él. También narran el acceso a distancia de diversas actividades religiosas de feligreses comunes, de otros países, de acceder a reuniones on line, con su iglesia.

Son tres aspectos que destacan los/as jóvenes a nivel personal e íntimo. Están muy presentes las sensaciones de miedo al contagio, de enfermarse y morir. Que les ocurra a ellos directamente o a un pariente. Es constante la presencia de estados depresivos, que buscan controlar frente a sus hijos o hermanos pequeños bajo su cuidado. Procuran mantener la calma y fuerza para acompañar al esposo, padre o jefa de hogar, que sale a buscar algún trabajo por realizar, a pesar de las restricciones de salir a la calle. Sienten muy pesado el estar confinados, vivir en aislamiento ha sido muy tenso, necesitan visitar a sus familiares, extrañan la interacción social con las amistades y compañeros de la universidad, el ambiente bullicioso de ir a la escuela y al trabajo, caminando o en el bus.

Estados emocionales que han derivado en una existencia reflexiva, la cercanía con la muerte (pensarla constantemente, por el entorno de la pandemia) los ha llevado a pensar sobre su vida, del presente que están viviendo y un posible futuro, no sólo en términos de las condiciones económicas (contar con trabajo, ingresos), de continuar o no con la carrera universitaria, sino sobre el propio sentido de la vida. Si esta coyuntura es una prueba para hacerlos reaccionar sobre sus errores, de que represente una oportunidad de cambiar, de ser mejores personas. Cavilaciones acompañadas de un diálogo constante con Dios.

Reflexiones momentáneas

En el presente ensayo estoy bosquejando un horizonte complejo en el futuro inmediato de lxs jóvenes que habían decidido no migrar, formarse profesionalmente para lograr vivir mejor, ellxs y sus familias. Sin

⁴ En otro trabajo con profesoras de educación básica, en el 2019, también fue muy reiterativo el lugar que le otorgan a Dios en sus vidas (en sus relatos).

embargo, al parecer la irrupción del COVID-19 no sólo es un problema sanitario, sino principalmente social.

Su vida personal, familiar y escolar en el espacio del hogar descrita, está además enmarcada en un contexto de lucha política, entre el presidente y sus opositores, entre los diferentes niveles de gobierno. Sin dejar de lado, que en ciertas áreas controladas por las maras (pandillas), son quienes vigilan que se cumpla con el mandato de confinamiento, a la par que entregan despensas con víveres. Mientras los profesores reciben la noticia de que les van a reducir el salario. Este contexto de la disputa política les genera mucha incertidumbre a lxs jóvenes, generando la probabilidad de que perciban como alternativa migrar.

Se empiezan a unir las razones para migrar. Desde lo escolar, al sentir una falta de aprendizaje vía la “educación virtual”, por las limitantes para su acceso y la ausencia de una didáctica adecuada, sobre todo del acompañamiento docente. Las condiciones familiares, principalmente en las mujeres, están presionando para que abandonen la carrera. Pero, frente a un mayor desempleo, la migración será una opción. Mientras, México vivirá un proceso electoral ríspido, de gobernadores⁵ y diputados, el próximo año, creando un ambiente político complicado, A lo que se suman los efectos de la pandemia en el país. Este será el contexto que enfrentarán los nuevos migrantes centroamericanos.

⁵ De las 32 entidades federales en que está dividido el país, en 15 de ellas habrá cambio de gobernadores.

Historias locales frente a estrategias nacionales

La educación en tiempos de pandemia en México

Susana Ayala*
Julieta Briseño**
Valeria Rebolledo***
Elsie Rockwell****

Durante el periodo de aislamiento social derivado de la contingencia sanitaria frente al COVID-19 las maestras y maestros de distintos países de América Latina desplegaron esfuerzos y estrategias diversas de trabajo para continuar con la educación escolar de sus alumnos estando en casa. En México el ciclo escolar concluyó en el mes de junio; los anuncios sobre la llegada de la pandemia al país fueron a finales de febrero y a mediados de marzo el gobierno mandó a la población mantenerse aislada.

* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (UNAM/CEIICH), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

** Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

*** Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

**** Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), México. Co-coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

Faltaba un trimestre para que concluyeran el año escolar. De acuerdo con el secretario de educación para entonces la mayoría de las escuelas ya habían abordado el 73% de los contenidos correspondientes a cada grado escolar. Sin embargo, en las escuelas multigrado que representan casi el 50% de las escuelas del país el avance de ciclo escolar era, probablemente, mucho menor, sobre todo en aquellas escuelas suscritas al sistema de educación indígena.

De manera rápida e intempestiva, al igual que la llegada del virus, el gobierno mexicano improvisó la estrategia de *Aprende en casa* para que las niñas, niños, y adolescentes continuaran con las tareas escolares desde el hogar. La estrategia se sustentó, principalmente, en el uso de los medios de comunicación digitales y se propusieron algunas plataformas para dar clases “a distancia”; también se recurrió a otros soportes tecnológicos como la televisión y la radio. Como en toda América Latina, el acceso a señales de televisión o internet en México es muy limitado, sobre todo en las poblaciones rurales de difícil acceso. Ante este panorama, las acciones de las comunidades en conjunto con las maestras/os, directores y estudiantes en México ha sido muy diversa. En este texto queremos mostrar algunos ejemplos de cómo se ha resuelto y construido opciones educativas desde lo local.

En estos tiempos de confinamiento ha sido imposible 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 y maestros 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.

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, 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 Hidalgo, 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 otra región al sur del país, en la comunidad Ch'ol de Guayal en Tabasco, los maestros de la primaria (1º a 6º de educación básica) viven en comunidades cercanas. Los padres y madres de familia están siempre muy atentos a lo que pasa en la escuela y como muchos pequeños poblados de México cuentan con un comité de educación formado por miembros de la comunidad. En la primaria de Guayal solo un 30% de los niños podían disponer del celular familiar, así que realmente pocos estuvieron en condiciones de trabajar por esa vía. Los programas escolares de televisión tampoco pudieron ser vistos ya que muy pocas familias tienen los recursos para pagar el servicio de una antena satelital para que llegue la señal a sus casas. En este caso los maestros de la primaria planearon actividades semanales y las mandaron al director; él, a través del filtro de salud de la propia comunidad, hacía llegar a las autoridades comunitarias las planeaciones para imprimir paquetes, uno por familia. Las impresiones se hicieron con los recursos del comité de educación de la propia comunidad, con hojas y tinta que había en la escuela. Cada semana los miembros del comité de educación iban casa por casa entregando a los padres las tareas de la semana. La SEP mandó oficios digitales a los

directores para que recolectaran evidencias del trabajo realizado y pudieran evaluar el año escolar. El director les pidió sólo a las familias con teléfono celular que tomaran fotos de las tareas y las enviaran por ese medio. Las evidencias reunidas fueron pocas, pero suficientes para hacer una evaluación general y contestar el requerimiento de la Secretaría. Así se terminó el ciclo escolar: aunque las autoridades educativas pidieron una calificación individual de cada alumno, los maestros y el director sabían que no podían tener datos tan detallados, pero conociendo la situación de los niños usaron los datos de la evaluación general para hacer un promedio y asignar la misma calificación a todos.

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 volvieran a dar clases unas semanas. En otra escuela secundaria (7º a 9º 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 conjunto, que continúan el tiempo que se requiera para completar lo propuesto. 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. Únicamente existe un servidor de internet por satélite que provee la agencia municipal y se cobra 10 pesos por 24hrs de uso y la señal únicamente se distribuye en el centro de la comunidad. En estas

condiciones el programa de *Aprende en casa* tampoco fue opción; los maestros/as de la secundaria dejaron algunos trabajos de investigación a sus estudiantes y esperan que los trabajos del proyecto se puedan continuar el próximo ciclo escolar.

En la región de Valle Nacional también en Oaxaca, las escuelas suspendieron en el momento que se dio la indicación de que todos se quedarán en casa. En el caso de la comunidad Arroyo de Blanco, 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 las niñas y niños 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 de la comunidad donde trabajan. En estos lugares las escuelas han cerrado hasta que concluya o se controle el riesgo de contagio. Mientras tanto las niñas y niños están en casa ayudando en la cocina, trabajando en el campo y cuidando de los animales, como siempre lo han hecho.

Al regresar a clases los estudiantes seguirán siendo tan diferentes y tan 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 niños 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 niños y niñas 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”. En Tlaxcala, zona textilera, todas las escuelas se cerraron por órdenes superiores. Aun así, algunos maestros/as idearon estrategias ante la dificultad de realizar la “enseñanza a distancia” propuesta desde la Capital. Algunos optaron por mantener comunicación telefónica con sus estudiantes, buscando proyectos con sentido colectivo, como planear una excursión a un sitio sagrado a realizarse cuando se reencuentren.

Reflexiones finales

Las experiencias que han vivido las comunidades indígenas en México durante los últimos meses están marcadas por gran diversidad. De hecho, son muy diversos los pueblos y barrios—rurales y urbanos—que apelan a esa categoría, o que la rechazan, recurriendo igualmente a prácticas culturales originarias o bien forjadas en resistencia frente a las sucesivas colonizaciones del país. Algunos habitan territorios ancestrales, otros viven en asentamientos formados a raíz de migraciones múltiples hacia regiones deshabitadas o polos urbanos.

En estos meses, la pandemia ha revelado muchas facetas de esa diversidad. Frente a la tendencia oficial a reducir la identidad indígena a indicadores de lengua y vestimenta, desde los pueblos mismos lo que ha contado en estos tiempos, como antes, es la fuerza del compromiso con la vida comunitaria. Así, tanto en el campo como en las ciudades, las comunidades que conservan una fuerte organización interna llegaron a acuerdos, forjaron sus propias políticas para la salud, el confinamiento y

la continuidad de la vida.¹ Esta fuerza se ve reflejada en las maneras en que han determinado suspender o continuar con las tareas educativas, así como en las diversas estrategias que maestros/as comprometidos con las comunidades han utilizado para mantener la comunicación o prever el retorno.

1 El Topil, Resiliencia Comunitaria ante la pandemia, no. 39, mayo 2020. Oaxaca: EDUCA. <https://www.educaoaxaca.org/el-topil-39-resiliencia-comunitaria-ante-la-pandemia/>

La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia

Muchas sombras y algunas luces

Gunther Dietz*
Laura Selene Mateos Cortés*

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 escolares y familiares, académicos tanto como comunitarios. La institución escuela, de origen occidental y decimonónico, había sido una conservadora fábrica que aspira a producir homogeneidad ciudadana y cuya acción educativa siempre partía del principio de presencialidad y de reclusión áulica. Un sinnúmero de estudios han demostrado que esta fábrica de supuesta igualdad había sido desde su creación, a la vez, una fiel reproductora de las desigualdades existentes en el entorno social de sus estudiantes. Mientras que en muchas ocasiones la escuela legitimaba fracasos educativos y deserciones del alumnado cultural, lingüística

* Universidad Veracruzana (UV), México. Miembros del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

y socioeconómicamente más alejado responsabilizando a desigualdades sociales pre-existentes, con la pandemia hemos podido ver, vivir y sufrir lo que ocurre cuando la escuela huye de sus estudiantes, cuando no es el alumnado el que deserta, sino la propia escuela. El cierre masivo y repentino de las escuelas a lo largo de países enteros contribuye a profundizar en las desigualdades previamente existentes, algo que se incrementa aún más cuando las desigualdades coinciden con diversidades de tipo cultural, étnico o lingüístico, como en el caso de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes en nuestro continente.

En lo siguiente intentaremos esbozar – de forma preliminar y seguramente prematura – las consecuencias que la pandemia está teniendo en niñas, niños y adolescentes (NNA) de Veracruz, México, afectados por el cierre de sus centros educativos, centros que hasta entonces procuraban educar con un enfoque intercultural que pretendía aprovechar la diversidad de diversidades como un recurso de aprendizaje. Enfatizaremos en la segunda parte algunas “luces” que este proceso de desescolarización forzada está arrojando, pero primero necesitamos insistir en las “sombras” que la pandemia ha implicado para enfoques educativos interculturales.

Muchas sombras

En Veracruz, como en el resto de México, existe un subsistema denominado educación indígena intercultural y bilingüe de escuelas de educación preescolar y primaria ubicadas en regiones rurales e indígenas que recurren tanto a la lengua originaria como al español como medios de instrucción (Dietz y Mateos Cortés, 2013). En ellas persiste un fuerte legado indigenista y castellanizador que se refleja en la aplicación desde hace casi un siglo de estrategias de bilingüismo sustractivo o de transición, para preparar al alumnado para que en el tránsito de la educación primaria a la secundaria ya no “necesite” su lengua materna para cursar los niveles escolares superiores. En educación secundaria y media superior no existe un subsistema bilingüe, sino que se ofrecen en algunas regiones, cuando hay reivindicaciones étnicas al respecto, asignaturas aisladas de “Lengua y cultura regional”, mientras que todo el resto de la

enseñanza sigue el currículum nacional, un currículo que en México se mantiene fuertemente centralizado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los parámetros nacionales y en los libros de texto oficiales.

Cuando en marzo del año en curso las autoridades sanitarias obligan al cierre de toda institución escolar, la SEP improvisa un ambicioso programa de educación a distancia, denominado “Aprende en Casa”¹, 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 currículum nacional y realicen tareas que luego forman parte de “carpetas de experiencias” elaboradas por cada NNA individualmente. Como detalla con varios ejemplos Kalman (2020), este programa implica un regreso pedagógico a la memorización, al currículo compartimentalizado en asignaturas, al aprendizaje descontextualizado y a la centralidad del libro de texto – todos ellos elementos que la así denominada “Nueva Escuela Mexicana” (SEP-SEB, 2019), el modelo educativo del actual gobierno federal de Andrés Manuel López Obrador, pretendía abolir y sustituir por una escuela basada en aprendizajes significativos, en la centralidad de NNA como sujeto educativo y en la redefinición y reprofesionalización del/de la docente no como transmisor/a unidireccional del libro de texto, sino como mediador/a y facilitador/a de aprendizajes diversos que incluyan los saberes locales y el diálogo de saberes.

“Aprende en Casa”, que es calificado por la SEP como un programa exitoso por las cifras de cobertura y seguimiento que ha logrado entre marzo y junio de 2020, no solamente reinstala el centralismo escolar a partir de libros de texto concebidos como enciclopedias y fuentes únicas del saber, sino que regresa completamente al monolingüismo en español – escasos programas televisivos o radiofónicos de Veracruz incluyeron algún

¹ <https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/acceso.html>

espacio en náhuatl, en tutunakú o en alguna otra lengua originaria de la región, y cuando lo hacían la lengua originaria se presentaba como materia, como objeto de estudio y no como medio de comunicación académica. Y parece que la situación no varía mucho en otras regiones indígenas de México (cfr. Gallardo Gutiérrez, 2020).

Esto afecta los aún débiles puentes que se estaban construyendo entre escuela y comunidad: toda vinculación comunitaria, promovida por el magisterio bilingüe en la Huasteca veracruzana, en el Totonacapan, en la sierra de Zongolica así como en las selvas meridionales de la Sierra de Santa Martha, desapareció de la agenda educativa. Los complejos y novedosos procesos de traducción entre el saber académico-escolar y el saber comunitario y familiar con los que el subsistema de educación indígena de Veracruz ha estado experimentando e innovando desde hace unos escasos años atrás desaparecieron de las prioridades educativas oficiales, centradas ahora en “llegar a fin de curso” y a priorizar los “aprendizajes esperados” por el currículo nacional.

Aparte de estos retrocesos, cuyo impacto a largo plazo en los aprendizajes de NNA bilingües están por evaluarse, el optar por la educación a distancia ha desempoderado nuevamente a la figura central del/de la docente bilingüe intercultural. Mientras que el gobierno anterior finalmente fracasó en las urnas con su intento de reforma educativa punitiva, de desvalorización y precarización de la profesión magisterial y su mensaje adyacente de que “hoy en día, cualquiera puede ser docente”, en la pandemia programas como “Aprende en Casa” de facto han enviado el mensaje a los hogares de que padres y madres deben sustituir el papel de docente. Aparte de estos efectos, preocupa el subyacente sesgo monocultural y urbano-céntrico de las medidas gubernamentales tomadas. Tanto las autoridades federales de salubridad con su lema “Quédate en casa” como las autoridades educativas con su corolario “Aprende en casa” imponen un modelo clasemediero de hogar, de unidad doméstica, que desconoce no solamente diversidad de pautas residenciales culturalmente específicas de los pueblos originarios, sino asimismo la gran desigualdad en el acceso a la infraestructura de espacios físicos (escritorios, salas, bibliotecas) así como de medios de comunicación masivos.

En varias regiones de Veracruz, pero también de otros estados mexicanos (Lemus Jiménez et al., 2020; Ojarasca, 2020), las comunidades indígenas reaccionaron a la pandemia de otra manera, no reclusándose pasivamente en unidades domésticas individualizadas, sino cerrando al exterior todo acceso a su comunidad, para así quedarse no en casa, sino en comunidad. Desgraciadamente, estas estrategias locales, que las comunidades incluso lograron imponer frente al posible retorno de sus propios migrantes en Semana Santa (por el peligro de infección que implicaban estas migraciones de retorno temporal), no han sido percibidas ni aprovechadas por las autoridades educativas, por lo cual se insistió únicamente en “Aprende en casa” y no en “Aprende en comunidad”.

Aun así, en el subsistema de educación indígena de Veracruz ha habido ejemplos impresionantes de docentes que han hecho lo humanamente posible para mantener el contacto con sus educandas/os a través de visitas y recorridos en persona, usando alguna de las radios comunitarias que operan en las regiones indígenas o mediante listas de mensajes por whatsapp (donde lo hubiera) con padres y madres de familia. Sin embargo, a lo sumo con estos esfuerzos se logró diversificar materiales didácticos que se entregaron para complementar el libro de texto o el “Aprende en casa”, pero apenas se pudieron realmente impulsar o acompañar procesos de aprendizaje.

Por el impacto económico de la pandemia, nos consta que muchas/os NNA no pudieron dedicarse a sus “carpetas de experiencias” ya que tuvieron que apoyar a sus padres y madres en trabajos campesinos, en la milpa y/o en el comercio informal local. Queda por evaluar cuántas/os de estas/os NNA podrán regresar más adelante a sus anteriores actividades escolares. Entre escuela y comunidad se profundizó aún más la brecha preexistente.

Algunas luces

Todas estas consecuencias negativas han puesto y ponen en entredicho la continuidad de un enfoque intercultural e inclusivo en la educación pública veracruzana y mexicana. El regreso tal vez no explícito, pero por

lo menos implícito a un modelo educativo monocultural, sesgado, excluyente y discriminatorio parece insinuar que el aprovechamiento de la diversidad, la aplicación de enfoques transversales de interculturalidad y la transformación de la institución escolar en una comunidad de aprendizaje inclusiva son “lujos” que no se pueden mantener en tiempos de pandemia. Sin embargo, consideramos que cuando los tiempos de pandemia se convierten en “nuevas normalidades” hace falta aún más insistir en la necesidad de interculturalizar la escuela, que tendrá – ahora sí – que pasar por un profundo proceso de transformación institucional para poder sobrevivir, recuperar su legitimidad y mantener su sentido ante las realidades de diversidad y de desigualdad que viven las comunidades, su niñez y juventud.

Entre los aspectos positivos que aportó la desescolarización forzada destacamos el nuevo papel de los hogares y el reconocimiento – aún solamente tácito – de la importancia que tienen los diálogos intergeneracionales y los procesos entre pares para los aprendizajes de NNA. Madres, padres, hermanas/os y abuelas/os tienen que ser finalmente reconocidos como sujetos clave de los procesos de aprendizaje en los nuevos escenarios de *b-learning* o de “modelos híbridos” (Barrón Tirado, 2020) que en el futuro conjugarán momentos presenciales con momentos a distancia (que no virtuales, de persistir la brecha digital). Y con las unidades domésticas tendrán que ser reconocidas igualmente como sujetos educativos las propias comunidades en cuyo seno durante la pandemia se están desplegando un sinnúmero de aprendizajes vivenciales, situados y localizados. Estas vivencias concretas son de facto aplicaciones del método de proyectos y del aprendizaje cooperativa, 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 pandemias 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 tanto como local, la escuela tendrá que rediseñarse en

sus espacios cerrados tanto como abiertos (éstos últimos mucho más seguros en tiempos de COVID-19), 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 la educación multigrado en pionera para los cambios necesarios en toda escuela ².

Para generar y consolidar estos procesos de transformación profunda de la institución escolar, ya no servirán los decretos, los documentos-guías y los portafolios de evaluación impuestos en cascada desde los despachos de secretarías a través de supervisiones y jefaturas hasta llegar a las direcciones escolares, que reflejan el ya fallecido modelo taylorista de administración escolar. Mucho más decisivas – tanto para los aprendizajes de NNA como para la seguridad sanitaria de toda escuela - serán ahora las alianzas escuela-comunidad/barrio/vecindad así como las sinergias entre la comunidad escolar, las autoridades locales y las entidades locales encargadas de la salud pública. Estas entidades abarcan a autoridades sanitarias tanto “oficiales” y gubernamentales como consuetudinarias, tales como médicos/as tradicionales. No olvidemos que en nuestro continente los pueblos originarios han sido y son desde hace siglos actores clave en la resiliencia y resistencia a diversas y catastróficas olas de pandemias históricas; como pueblos sobrevivientes pueden por tanto recurrir a su memoria biocultural (Toledo y Barrera Bassols, 2008) al hacer frente a la pandemia contemporánea.

Cierre

Las planeaciones gubernamentales parten de la idea – ilusoria desde nuestro punto de vista - de recuperar paulatinamente la presencialidad

² Y no se trata de un fenómeno aislado: recuérdese que en todo México el 44% de las escuelas primarias corresponden a la modalidad de multigrado (Schmelkes y Águila, 2019).

plena, el regreso a la escuela pre-pandemia. La estrategia denominada “Regreso a clases en la nueva normalidad” que elaboró la SEP prevé una reapertura regionalmente escalonada de las escuelas, pero las decisiones al respecto no las tomarán las comunidades escolares o las autoridades locales, sino la Secretarías de Salud federal y estatales. Esta estrategia incluye filtros sanitarios y modificaciones de turnos en algunos casos indispensables por limitantes infraestructurales, pero no cuestiona el funcionamiento convencional de la institución educativa. Hace falta recuperar la promesa transformadora que planteaba el nuevo gobierno para la “Nueva Escuela Mexicana”.

Por ello, en vez de prometer normalidad a toda costa, el entrante año escolar 2020-2021 debería convertirse en el momento inaugural de todo un proceso de experimentación e innovación educativa desde abajo, algo que el enfoque intercultural siempre plantea y defiende. Sin embargo, este margen de maniobra y de autonomía debe ser conquistado, obtenido en negociaciones que recién se comienzan a vislumbrar. Desgraciadamente, en Veracruz, pero también en el resto del país parece que la pandemia ha re-empoderado a instancias centralizadas de toma de decisiones educativas, sanitarias y políticas en general. Esto planteará retos muy concretos a los que se enfrentarán en breve las escuelas rurales, pero también urbanas de Veracruz.

En el magisterio bilingüe veracruzano contamos con importantes iniciativas para generar proyectos educativos propios de los pueblos y de sus comunidades, tales como el actual “Proyecto educativo indígena para Veracruz”³, surgido antes de la pandemia desde el propio movimiento magisterial a partir de un análisis local y regional que hacen las/os docentes acerca de los límites tanto como de los logros de la educación indígena intercultural y bilingüe, para diseñar e intercambiar alternativas experimentadas desde abajo, en redes de docentes y escuelas. Tanto el sector educativo como la investigación educativa que lo acompaña deberá defender estas innovaciones y transformaciones interculturales ante intentos de reinstalar la normalidad hegemónica monocultural y

³ <https://elmanifiesto.com.mx/2019/10/02/proyecto-pedagogico-en-veracruz-desnuda-la-educacion-indigena/>

monolingüe en las escuelas veracruzanas y mexicanas que atienden las diferentes fuentes de diversidad.

REFERENCIAS

- Barrón Tirado, Concepción (ed., 2020). Propuesta de un modelo híbrido para la UNAM. México: UNAM- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia; cfr. https://distancia.cuaed.unam.mx/descargas/Modelo_Hibrido_UNAM.pdf
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP-CGEIB.
- Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2020). Educación indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En IISUE (ed.): Educación y pandemia: una visión académica, 164-169. México: UNAM-IISUE.
- Juárez Bolaños, Diego (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/>
- Kalman, Judith (2020). Aprender en Casa: lo mismo pero en pantalla. *Nexo. Blog de Educación* 13/06/2020, cfr. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2334>
- Lemus Jiménez, Alicia, Juan Jerónimo Lemus y Fernando Jerónimo Juárez (2020). Autonomía indígena: la crisis pandémica y las respuestas comunitarias en Cherán K'eri. *Ichan tecolotl* 31 no. 336, cfr. <https://ichan.ciesas.edu.mx/covid-19-autonomia-indigena-la-crisis-pandemica-y-las-respuestas-comunitarias-en-cheran-keri/>
- Ojarasca (2020). Días de pandemia, años de resistencia. *Ojarasca* 276: 2.
- Schmelkes, Sylvia y Guadalupe Águila (2019). La educación multigrado en México. México: INEE.
- SEP-SEB (2019) Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.
- Toledo, Víctor M. y Narciso Barrera Bassols (2008) La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Barcelona: Icaria.

Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México

Lourdes de León Pasquel*
Juan Luciano Pérez Hernández**
Bernabé Vázquez Sánchez***

En el mes de marzo 2020 el gobierno de México declaró la entrada oficial al país del COVID 19. Esto representó la puesta en acción de diversas medidas preventivas, entre ellas, el aislamiento y la distancia social, la implementación de nuevas políticas de salud y de prácticas sanitarias, así como la suspensión de diversas actividades de sectores empresariales e institucionales.

A lo largo de todo el país la educación básica, media y superior interrumpieron sus clases y entraron en la modalidad de “educación a distancia,” o también llamada en algunas regiones remotas y con menos recursos,

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

** Secretaría de Educación Federal-Dirección Educación Indígena, México.

*** Universidad Pedagógica Nacional-U71 (UPN), México.

la de “mi escuela en casa.” La entrada de esta modalidad para estas comunidades fue de manera intempestiva y, en un principio, fue la radio la que se ocupó de informar a la población seguida de otros recursos por diversos medios.

En general, las nuevas modalidades educativas han traído a la superficie distintas manifestaciones de las desigualdades profundas que caracterizan a la sociedad mexicana a lo largo de toda la geografía del país. La primera que salta a la vista es la diferencia de acceso a las tecnologías de la comunicación (TIC's) (radio, televisión, internet, celular, computadora). La segunda se relaciona con los bajos niveles de escolaridad y alfabetismo que impiden que los padres/madres se encarguen de la educación de sus hijos e hijas en casa por carecer del nivel de educación escolar y, en especial, de literacidades digitales. En el sureste del país, en particular en las regiones indígenas de Chiapas, donde el promedio del nivel educativo es segundo de primaria, los padres/madres de familia se han visto obligados a convertirse en maestros/as de sus hijos/as de un día para otro. Esto ha representado ser intermediarios de clases por televisión, de las actividades dictadas por las maestras/os de las escuelas oficiales por medio del uso de materiales impresos (fotocopias, cuadernillos, libros) y, si los recursos lo permiten, a través de comunicaciones via Whatsapp con la o el maestro. Cuando en el hogar hay hermanas/os mayores escolarizados se recurre a ellas y ellos, ya sea para que sean vínculos entre los maestros/as y sus hermanas/os menores o para hacerles las tareas y asegurar que le llegan a la maestra. En general, se ha convertido en una situación de enormes retos para la vida familiar. Algunas familias han recurrido a pedir ayuda a familiares con más estudios, y así las tareas circulan entre las casas, otras no tienen acceso a estos apoyos y simplemente no entregan las tareas asignadas por los maestros/as.

Es prematuro saber las consecuencias exactas de estos cambios, pero algo que es indudable es que los niños y las niñas de estas regiones sin recursos sufrirán impactos negativos exponencialmente mayores a los de los estudiantes de zonas urbanas y con familias escolarizadas y con recursos.

La modalidad “educación a distancia” representa, por lo tanto, en esta región de México la adopción de la cultura escolar en la casa en comunidades donde la escuela ha estado casi ausente en la casa, donde no hay televisión ni computadoras, donde los libros no son objetos de consumo cultural, en donde no hay rituales escolares como en la clase media como usar la hora de la comida para hacer preguntas capciosas a los niños para que ejerciten sus matemáticas o clases de historia; donde no hay juegos de mesa para aprender el alfabeto o los números ni se usan los cuentos antes de dormir, como bien nos decía Shirley Brice-Heath en su clásico artículo. Por supuesto, que hay muchas oportunidades de aprendizaje comunitario que han estado vigentes por siglos que les ofrecen un sinnúmero de habilidades a los niños y niñas, pero esa no es la educación que la institución escolar oficial valora ni evalúa, ni acredita para acceder a becas o ingresos a instituciones de educación de varios niveles.

El sureste de México con alta población indígena, en su mayoría maya hablante, está experimentando la pandemia en muchas dimensiones. Desde la pandemia a los accesos a servicios de salud y atención médica de calidad, a la pandemia económica del colapso de actividades de sustento familiar como los ingresos por el turismo, el transporte, la venta de perecederos y artesanías, así como el acceso a fuentes de trabajo. Aún más grave, está sufriendo la muerte silenciosa de muchos miembros de la comunidad, en su mayoría ancianos, lo que representa una pérdida irreparable de sabiduría ancestral. Entre todas estas dimensiones está, como hemos dicho, el reto de traer la escuela a casa. Si bien este ha sido un reto global para todas las familias del planeta, sus expresiones locales son muy diversas. No se trata del mismo reto en un centro urbano con alta conectividad y en un hogar con computadoras y conectividad y con padres/madres con alta escolaridad, que en una comunidad que no cuenta con estos recursos. No se trata del mismo desafío para niños y niñas de escuelas privadas que para aquéllos de escuelas públicas; para aquéllas de escuelas urbanas frente a las de escuelas rurales; ni se pueden comparar las ventajas que tienen las comunidades con señal de celular e internet con las que no la tienen. El reto se reduce a medir qué tanto puede insertarse y *habitar* en todas estas dimensiones la escuela

en la casa en regiones donde poco o nunca ha estado la escuela en la casa.

Estos retos también los tienen los maestros que intentan continuar enseñando con los recursos disponibles en sus regiones. En algunas comunidades de la región ch'ol se interrumpieron completamente las actividades escolares de educación básica. En otras comunidades tsotsiles la comunicación con las/los maestros/as se ha reducido a mensajes por Whatsapp con las familias que pueden atenderlos para darle seguimiento a las tareas enviadas, o a se han entregado periódicamente fotocopias o cuadernillos con actividades escolares especialmente realizados para regiones remotas sin acceso a TICs. Toda esta improvisación revela las crudas desigualdades de condiciones de región a región, de localidad a localidad, de familia a familia en México.

Esta situación la hemos explorado de manera preliminar en algunas comunidades mayas tsotsiles y ch'oles. Para este fin hemos registrado algunos aspectos de los retos de importar la escuela a la casa: los materiales, las tareas, los maestros, los familiares guías en los procesos cotidianos, el lenguaje y las prácticas docentes improvisadas. Por supuesto, en el centro de estos procesos están los niños y las niñas, sus vivencias, respuestas, voluntades y resistencias.

Comentaremos de manera breve algunos de estos puntos.

Al inicio de la pandemia se difundieron algunas clases por televisión algunas de las que incluyeron actividades de escribir en lengua materna tsotsil, en la zona tsotsil. Sin embargo, la introducción a la lecto-escritura en la escuela es regularmente en español por lo que los niños y las niñas no conocen el alfabeto en tsotsil ni en ch'ol para poder utilizarlo en sus tareas a distancia. Por otra parte, no todos los hogares tienen televisión. En dónde la hubo los niños reportaron cansarse de verla y se dejaron de transmitir estos programas, en donde no la hay simplemente no se siguieron las clases. Se optó entonces por enviarles trabajos en fotocopias y cuadernillos, así como instrucciones para que usaran sus libros.

El 20 de marzo la Secretaría de Educación Pública publicó los cuadernillos en español y lenguas indígenas para proveer apoyo suplementario, especialmente, a las zonas sin conectividad. Estos se diseñan en términos de cumplir con la equidad educativa como derecho humano contemplado en el artículo 3o constitucional, de la Constitución Mexicana. El cuadernillo en la zona tsotsil se llama *Abtel yu'un jpok bik'it vun sventa bijutasel tan a COVID-2019, Sba bijubtasel Bats'il k'op Tsotsil*. (“Trabajo del cuadernillo para enseñar durante el tiempo de COVID-2019, en enseñanza tsotsil”). La finalidad es insertar actividades de lecto-escritura y matemáticas con instrucciones para que los padres/madres/hermanas/os puedan enseñar a los niños. Incluye actividades metalingüísticas como buscar palabras: “Busca unas palabras para que escriba tu niño o niña,” [...] “háblales despacio (*ak'ó sk'oponik ta k'un*), diles una palabra que no sepa que quiere decir,” cuando termine de escribirla pregúntale qué acaba de aprender.” [...] Luego dile que busque en un diccionario la palabra de la que no sabe el significado. Luego le dices que te diga lo que quiere decir la palabra del diccionario.” Más adelante se propone un juego “juguemos a las palabras.” Se le dice al niño o niña que busque una palabra como: “es un animal largo y un animal grande: se llama ‘jirafa’ en español.” Explica más adelante que se pueden inventar otras definiciones como es “pequeña como.”

Estos ejercicios, que sin duda serían muy útiles en la educación presencial con estímulos visuales, trabajo en grupo, etc. carecen de valor didáctico para los padres/madres que tienen baja o nula escolaridad ni son bilingües. Representan actividades metalingüísticas de definiciones, de búsqueda de palabras en diccionarios, y de operaciones bilingües de definiciones en lengua indígena y respuestas en español. En suma, los materiales tienen un doble cometido: entrenar a los familiares a ser maestras o maestros, darles instrucciones para dirigir operaciones lingüísticas y matemáticas que no realizan de esta manera en casa y ser responsables del desempeño de sus hijos e hijas. El desafío es desarrollar habilidades de la cultura escolar y convertirse en docentes de un día para otro. Cabe mencionar que no están ausentes estas actividades metalingüísticas en las lenguas tsotsil y ch'ol, especialmente tomando en cuenta la alta vitalidad de estas lenguas y estas culturas. En un hecho que hay una enorme

riqueza en las prácticas orales mayas, juegos de palabras, chistes, ironía, dobles sentidos, albures, adivinanzas que brotan en la conversación cotidiana. Es un hecho también que existe una alta variedad de registros y géneros discursivos como la conversación, el mensaje, el rezo, la súplica, el argumento, la queja, la conciliación, la pedida de novia, el perdón, entre otros. De igual manera, existen una diversidad de medidas basadas en las manos, el cuerpo, los recipientes para medir volumen y extensión, entre muchas más. En suma, existe todo un universo conceptual lingüístico, aritmético, matemático, botánico, zoológico, astronómico, y jurídico en tsotsil y en ch'ol.

Sin embargo, las ciencias mayas se hacen presentes en áreas de conocimiento que emergen de manera situada en la vida cotidiana en paquetes entretejidos y no en compartimientos separados como en la escuela oficial. En este sentido, una visibilización de los recursos de pertinencia cultural ofrece un enorme potencial para áreas de enseñanza y reflexión. Sin embargo, los encontramos sólo en la casa, el huerto, la milpa, fuera de la escuela y no son objeto de meta-reflexión escolar sistematizada. Resulta complejo entonces traer la escuela a la casa, cuando los conocimientos de la casa no están representados en la escuela en estas comunidades. Los retos que encuentran los padres/madres se exacerban justamente porque los niños no tienen materiales escolares que dialoguen o vinculen saberes comunitarios. A pesar de que se plantea que hay educación intercultural bilingüe en las escuelas oficiales de Chiapas la realidad es compleja y los maestros se encuentran con muchos retos para implementarla. Cuando se habla de maestros bilingües, en realidad, consiste en que se traduzcan contenidos del español a la lengua indígena. Los materiales son en español y la lectoescritura es exclusivamente en español. Aunque el cuadernillo usado en el tiempo de pandemia está en tsotsil o en ch'ol los niños no han aprendido los alfabetos en sus lenguas maternas. En suma, la lengua indígena no se usa en la alfabetización temprana ni como primera lengua, y los contenidos no están diseñados para abrir espacios dialógicos de interculturalidad. Por contraste, en el caso de las escuelas autónomas de los municipios autónomos zapatistas hay un fluido entre casa y escuela así como pertinencia cultural en los contenidos acompañados del uso de la lengua materna.

La experiencia de la pandemia en la educación a distancia en México y en la fórmula “tu escuela en casa” ofrece entonces un sinnúmero de reflexiones y lugares para imaginar alternativas. Independientemente de la desigualdad en accesos a las TIC’s, las distancias a las comunidades para entregar los cuadernillos, el fondo del asunto es buscar relaciones fluidas entre casa y escuela, traer de frente la lengua materna como herramienta de aprendizaje metalingüístico y de recuperación de saberes y, de manera central, el reconocimiento y valoración de saberes locales. Esto dignificaría el papel de los padres/madres, abuelas/abuelos, y hermanas/hermanos como expertas/os (y no como maestros/as escolares improvisados) lo que permitiría relaciones horizontales y, sobre todo, elevaría al niño y a la niña a aprendiz y agente de su propio aprendizaje. Este lugar ya lo tienen en la educación familiar y comunitaria pero se pierde en la institución escolar.

En suma, cumplir con la equidad educativa como derecho humano no sólo representa reconocer las áreas de desigualdades y tensiones estructurales que se han exacerbado con la pandemia. Representa también re-imaginar la escuela y buscar sus vinculaciones orgánicas entre vida familiar, comunitaria y educación institucional.

El COVID-19 como desastre anunciado

Aspectos estructurales sobre exclusión, etnicidad y educación indígena en México

Daniel Hernández Rosete*

En los últimos diez años el mundo ha presenciado la aparición de cuatro brotes epidémicos con nuevos virus, los más letales han sido el AH1N1 y el SARS-CoV2, que además alcanzaron el rango de pandemias. Estos brotes han surgido en un contexto de mundialización de la pobreza y crecimiento de epidemias como diabetes, cardiopatías y obesidad, principales comorbilidades atribuidas a la letalidad del SARS-CoV2.

México enfrenta este panorama en medio de una crisis administrativa de la economía de la salud, con un crecimiento notable de la pobreza y una

* Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (Cinvestav), México. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

significativa precarización laboral. Estos fenómenos surgieron como parte de las políticas de ajuste estructural inherentes al modelo económico aplicado desde hace al menos tres décadas y que, en contextos como el de esta pandemia, agudizan las desigualdades sociales frente a la muerte. Una de las consecuencias más preocupantes de esta pandemia es el empobrecimiento generacional de la población y, en lo relativo a la dinámica escolar, es probable que la nueva precarización laboral favorezca la deserción escolar debido al incremento del trabajo infantil (OIT, 2020).

El propósito de este texto es analizar el panorama de la desigualdad educativa en México y los posibles efectos del impacto económico de la pandemia de COVID-19. Se hace énfasis en variables estructurales relacionadas con la precarización del empleo, el desempleo y sobre todo con tres aspectos que históricamente han lacerado la vida social en México: el racismo, el trabajo infantil y el embarazo adolescente-infantil en el medio indígena.

Sobre la exclusión educativa en el México indígena

En México, la permanencia y el acceso a la educación básica muestran desigualdades importantes, uno de los casos más notables tiene que ver con los grupos étnicos. Según datos del INEGI del 2010 el porcentaje de población indígena de 15 años y más que en ese año no sabía leer ni escribir era del 32% y en el caso de primaria incompleta la cifra se aproximaba al 52% (Consejo Nacional de Población, 2012). Casi siete años después de aquel censo, el INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017) sugiere que la condición del rezago educativo en población indígena no mejoró, pues una quinta parte de la población indígena (17.8%) es analfabeta y entre los hablantes de lengua indígena el 25% no sabe leer ni escribir, estas cifras son muy superiores a la media nacional de analfabetismo, que es del 5.5%. Es decir, el rezago educativo indígena se incrementó notablemente, lo que además agudizó la brecha de desigualdad educativa en el país.

La baja escolaridad en el medio escolar indígena está asociada a modelos de vida familiar en donde el trabajo infantil es decisivo para la reproducción doméstica (Fischman, 2003; Ray, 2000). Esta dinámica refuerza la exclusión educativa, ya que el trabajo infantil es un determinante de ausentismo y de deserción escolar temprana (Krosch A, Tyler T y Amodio, 2017; Torrecilla y Carrasco, 2014).

Como proceso ligado a la vida familiar, el empleo de menores tiene un impacto catastrófico porque favorece el relevo generacional de la pobreza, pero además es un detonante de empleo precario y, de alguna forma, contribuye a que los mercados de trabajo, en particular en zonas urbanas, saquen provecho de la escasa escolaridad de grupos poblacionales históricamente excluidos, como es el caso de las poblaciones migrantes.

Aunque la desigualdad educativa parece hallar en la pobreza, y en el trabajo infantil inherente a ésta, un referente explicativo importante, existen otras variables que han sido poco exploradas como el género y el racismo. En el primer caso, la fecundidad aparece como una condicionante de abandono escolar pues el embarazo temprano se ubica entre las primeras causas de deserción escolar (Fainsod, 2005; García, 2012 y Villalobos-Hernández, 2015). Además, el trabajo infantil puede implicar jornadas que no suelen ser reconocidas como expresiones de trabajo, como las actividades domésticas, que generalmente son delegadas en niñas (Hernández Rosete y Maya, 2016). En ese sentido, los mandatos sociales sobre maternidad y la organización del trabajo en la vida familiar implican estructuras de género que, aunadas a las condiciones de pobreza, pueden arrojar saldos particularmente excluyentes en cuanto acceso y permanencia educativa de poblaciones indígenas infantiles femeninas.

El caso del racismo también es complejo, pues existe evidencia de que la discriminación étnica y lingüística propicia formas de ausentismo escolar, que parecen agudizarse en niñas indígenas con antecedentes de migración y pobreza (Prakash *et al*, 2017). En el caso de México, las políticas de educación intercultural no han visibilizado al racismo como un determinante social del rezago educativo que existe entre población indígena. Entre otras razones porque la estandarización educativa basada

en la lectoescritura del español persiste como base del proyecto en educación intercultural. Además, algunas investigaciones sugieren que los contenidos didácticos de los planes de estudio tienen un remarcado enfoque eugenésico (Velasco 2016). Este es un problema estructural y no parece haber sido reconocido como parte de los discursos pedagógicos, e incluso de las didácticas en el aula, que reproducen la racialización de la enseñanza.

Es decir, la deserción escolar atribuible a la discriminación étnica y de género no ha sido cabalmente estudiada como determinante social de la desigualdad educativa en nuestro país, de modo que un reto importante consiste en sumar a este panorama hallazgos de investigación en escuelas públicas de educación básica. Aunque el tema de la pobreza en México es abrumador, es importante crear hallazgos con base en nociones como trabajo infantil, género y racismo. Una empresa particularmente complicada cuando se trata de vidas de niños y niñas que encuentran en la asistencia escolar un recurso de esperanza para atenuar sus jornadas de trabajo.

La participación de niños y niñas en la reproducción económica familiar ha sido planteada como parte de un proceso de formación identitaria, que entre poblaciones indígenas parece constituir un importante bagaje de cultura comunitaria atribuible al trabajo colectivo en la agricultura (Paradise, 1996). Sin embargo, implica un proceso de colaboración con impacto monetario, pues el ingreso generado define el consumo alimentario de cada día. Por tanto, se trata de una determinante social que no sólo está ligada a la desigualdad educativa, sino que permite comprender la dinámica de (re)producción de desventajas frente al proceso educativo escolar. Por eso, más que desigualdad educativa, es necesario hablar del trabajo infantil como una de las determinantes sociales de la desventaja escolar entre niños y niñas que estudian y trabajan.

El panorama económico que deja la pandemia de COVID-19 parece afectar especialmente a población infantil a nivel mundial, pero el escenario más complejo puede ocurrir precisamente con poblaciones migrantes cuyos derechos humanos suelen ser menos respetados en función de la

escasez de recursos legales para reivindicar su condición (Delor & Hubert, 2000).

En México, los flujos de poblaciones migrantes están constituidos por diversos grupos étnicos que se asientan en zonas periféricas de las zonas metropolitanas. Los retos para contender exitosamente el masivo empobrecimiento, paradójicamente, no se ha de dar sólo en zonas rurales, sino en las zonas históricamente excluidas de las urbes más densamente pobladas, barrios urbanos cargados de riqueza etnolingüística.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Población (2012). Índice de marginación por localidad 2010, México.
- Delor François & Hubert Michel (2000). Revisiting the concept of vulnerability. *Social Sciences and Medicine*, 50: 1557-1570.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente, México.
- Fainsod, Paula (2005). *Pobreza, embarazo y maternidad adolescente y escolarización. Notas críticas a las argumentaciones deterministas*, Instituto Gino Germani, Buenos Aires.
- Fischman, Gustavo (2003). "Children's work, schooling and welfare in Latin America", *Contemporary Sociology*, Sage, Estados Unidos, 31, 110-125.
- García, Gloria (2012). *Embarazo y maternidad adolescente en contextos de pobreza: una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas*, El Colegio de México, México.
- Hernández Rosete, Daniel & Maya, Olivia (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14: (2), 1161-1176.
- Krosch Amy, Tyler Tom y Amodio David (2017). "Race and recession: effects of economic scarcity on racial discrimination", *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(6), 892-909.
- Organización Internacional del Trabajo (2020). *COVID-19 and child labour: A time of crisis, a time to act*. Recuperado de: <https://>

www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_747421/lang--es/index.htm

Paradise, Ruth (1996). "Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua interaction in cultural context", *Learning and Instruction*, 6(4): 379-389.

Prakash, Ravi (2017). "Correlates of school dropout and absenteeism among adolescent girls from marginalized community in north Karnataka, south India", *Journal of Adolescence*. 61: 64-76.

Ray, Ranjay (2000). "Child labor, child schooling, and their interaction with adult labor: Empirical evidence for Peru and Pakistan", *World Bank Economic Review*, 14(2), 347-367.

Torrecilla, Javier & Carrasco, Marcela (2014). "Consequences of child labour on school performance among international students of primary education", *Latin American Research Review*, 49 (2), 84-106.

Velasco, Saúl (2016). "Racismo y educación en México", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62 (226), 379-408.

Villalobos-Hernández, Aremis, et al (2015). "Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México", *Salud Pública de México*, 57(2), 1-9.

El advenimiento de la “era digital”

Reflexiones sobre las desigualdades educativas en tiempos de confinamiento

Adela Franzé Mudanó*

A estas alturas parece una obviedad abundar en el brutal trastocamiento de las vidas cotidianas, sus ritmos, certidumbres e incluso incertezas previsibles, que la pandemia ha supuesto.

En España la evidencia de la veloz propagación del virus, el crecimiento exponencial de contagios en pocos días, la gravead de los casos y los antecedentes de los países cercanos, hicieron prever el desborde, en particular, del sistema sanitario público. Ante este panorama, las autoridades adoptaron una medida tan inédita como drástica: el 14 de marzo se aprobó el “estado de alarma”, un mecanismo previsto en la Constitución

* Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Antropología Social y Psicología Social (UCM) España. Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad”.

española, mediante el cual fue posible imponer el confinamiento y el distanciamiento (físico), quizás uno de los más severos del mundo, a la mayoría de la población. Se limitó la circulación a lo estrictamente necesario (aprovisionamiento, salud...) y a un radio limitado (un kilómetro); se suspendió toda actividad “no esencial”, el “teletrabajo” entró en escena; se produjo el cierre de todos los centros educativos de los distintos niveles de enseñanza... La sombra de la crisis sanitaria se extendió inmediatamente: los expedientes temporales de regulación de empleo⁹, la pérdida de las fuentes de ingresos de los y las trabajadores/as autónomos y de los por cuenta ajena, el cierre de empresas; las llamadas “colas del hambre” en locales de las asociaciones de vecinos y vecinas u Ongs que distribuyen comida -frecuentadas ahora por personas que jamás lo habían hecho-... son los signos más visibles de unos desequilibrios cuyas consecuencias a mediano y largo plazo aún están por verse.

La pandemia sorprendió en mitad del curso educativo. De un día para el otro ocho millones de alumnos y alumnas -de infantil, primaria y secundaria- más un millón y medio de estudiantes universitarios, iniciaron la travesía del confinamiento y del distanciamiento “social” -como se ha dado en llamar-: ni escuela, ni paseos, ni deporte, ni plazas, ni encuentros con otros/as ajenos al núcleo habitacional/ familiar.

A escasas dos semanas desde el cierre de los centros, al igual que tantos otros trabajadores, docentes y alumnos nos vimos abocados a la enseñanza virtual, haciéndonos con una panoplia de herramientas informáticas preparadas para sostener clases a distancia, hasta poner a disposición del alumnado materiales pedagógicos diversos (ejercicios para resolver, textos, películas, etc.), pasando por mecanismos de retroalimentación y evaluación. Lógicamente tuvimos que explorar en tiempo record las potencialidades de unas tecnologías ya disponibles, aunque infrautilizadas en la enseñanza presencial, y ponernos al día al respecto, con mayor o menor acierto y agilidad. La casuística es amplia: la actividad educativa

⁹ El ERTE consiste en un despido colectivo temporal, en el que la empresa suspende por un tiempo delimitado los contratos de trabajo, por motivos de paralización provisional de la actividad o insuficiencia de ingresos, o razones de fuerza mayor. En esta situación el estado ha subvencionado los salarios (reducidos) durante la vigencia del estado de alarma.

en primaria y secundaria -también en la universidad- fue dispar, algunos docentes retomaron sus clases diarias mediante video conferencias, otros lo hicieron más espaciadamente, otros no contactaron con su alumnado durante meses. Los fundamentos de la dificultad para implementarla podrían atribuirse a lo impredecible, novedoso e, incluso, a la desigual implicación de responsables políticos, gestores y docentes.

Hoy, a casi cuatro meses del confinamiento y a escasos días de su levantamiento, finalizado el curso en un escenario de incertidumbre debido a la alta probabilidad de un rebrote de la pandemia en otoño, la escuela y la educación comienzan poco a poco a ocupar un cierto lugar en el debate público.

La llamada “brecha digital” coloniza la discusión. La idea dominante es que las desacostumbradas circunstancias han puesto la lupa sobre el déficit digital de la enseñanza, y es preciso actuar en consecuencia. Aunque podría pensarse acotada a la situación coyuntural de confinamiento, en verdad la trasciende: lo excepcional ha dado paso a su naturalización y, más aún, a su construcción como *deseable*. Nos enfrentamos al vaciado de la escuela.

En efecto, no pocas voces ven en la modalidad a distancia una oportunidad única para producir una renovación radical de la educación -más allá de la pandemia- e, incluso, la clave misma de su ampliación democrática. Quienes celebran la llegada de la “era digital” sostienen que ésta favorece el desarrollo de competencias de auto aprendizaje, el fomento de la autonomía incentiva el interés del alumnado por el “descubrimiento”, sus habilidades “innovadoras” y “creativas”. El mensaje entre optimista y alentador de unos cuantos responsables, especialistas educativos y voces mediáticas, han contribuido a asentar la imagen de que las aulas pueden estar vacías, pero la función escolar no se detiene: la escuela sigue su curso!

Frente a sus defensores, quienes manifiestan reparos sobre la enseñanza virtual, se topan con una imputación recurrente. Se les reprocha “desactualización” tecnológica, el aferrarse a modelos obsoletos de enseñanza/

aprendizaje, serias limitaciones para enfrentarse a los “nuevos desafíos” o, todo a la vez.

En este contexto discursivo las desigualdades educativas, de abordarse, quedan encorsetadas entre los propios límites de los planteamientos sobre la “brecha digital”. Esto es, si la escuela no ha cumplido plenamente con las expectativas en su adaptación virtual, se debe a la escasa inversión en la formación y recualificación del profesorado en nuevas tecnologías de la información, así como en la inadecuación de programas y plataformas apropiadas. En cuanto a las dificultades del alumnado, se insiste en la urgencia de dotarlo de dispositivos informáticos, y formar -al estudiante y a sus familias- en competencias digitales.

A problemas tecnológicos, soluciones técnicas: el esquema de la neutralidad, objetividad y racionalidad tecnocrática, campea a sus anchas.

La matriz discursiva dominante, legitimada por expertos, cuya síntesis he esbozado en pocos trazos, dificulta pensar en otros términos las rupturas y, menos aún, las desigualdades que la situación de confinamiento, y el de la “era digital” ensalzada por sus férreos defensores, esconden y refuerzan. Aquello que no se quiere o puede ver, son las amplias e interconectadas repercusiones debidas de un lado, a la transformación de la forma escolar y, de otra, al traslado de sus funciones al hogar, cuando se trata, sobre todo, de los sectores sociales más vulnerables (en términos de capitales económicos, sociales y culturales), entre ellos muchas familias de origen inmigrante.

Algunas pinceladas ponen en evidencia las negaciones implícitas. Indudablemente los chicos y chicas de las familias más vulnerables han lidiado con conexiones inestables o en exceso económicamente gravosas para mantener prolongadas sesiones de internet, durante “las clases” virtuales; cuando no con un solo ordenador, de haberlo (o en su defecto el teléfono móvil), cuya utilización ha de compartirse entre varios miembros de la familia. Lo que lleva a tomar la decisión de priorizar entre el teletrabajo de las madres y padres, si es el caso, y la actividad escolar de los y las hijas, o incluso entre la de distintos hermanos y hermanas.

No obstante, la carencia de medios técnicos, no lo es todo. En el hogar reconvertido en escuela, los chicos y chicas de las familias más frágiles han tenido que vérselas con espacios domésticos estrechos, sujetos a un uso inusualmente intensivo y múltiple -como la cocina o el salón-, que compiten con el estudio y la realización de las tareas respectivas. A ello se suma la actividad escolar simultánea de varios hermanos y/o hermanas. Han tenido que enfrentarse, además, a la multiplicación inusitada de “deberes” que han sustituido buena parte de las clases presenciales por ejercicios de toda índole. Se trata del así denominado “tareísmo” -como acertadamente ha sido bautizado- en nombre del mantenimiento del “nivel educativo” estimulado por los guardianes -políticos, expertos, mediáticos- de la supuesta “calidad de la enseñanza”. Por no hablar del reemplazo de sus progenitores en las labores domésticas -o laborales-. Entre otras, preparar las comidas, para ellos y eventualmente para sus hermanos/as u otros convivientes. Muchos padres y madres ocupados en los empleos “esenciales” (cajeros/as o reponedores/as en supermercados; limpiadores/as; transportistas) no han cesado de trabajar, con la consecuente exposición al contagio y sus consecuencias -como el aislamiento en la propia casa-. La relativa conciliación trabajo/familia, que la escuela española permite gracias al doble turno hasta las 4 de la tarde, eclosiona junto con los espacios que provee, como los comedores o las actividades extraescolares -de refuerzo de la lengua vehicular para el alumnado no castellanoparlante o de las asignaturas instrumentales, de apoyo para hacer los deberes; o lúdicas y deportivas, excursiones- que pueden añadirse al horario lectivo, extendiéndolo.

No obstante estas dimensiones del problema no agotan, ni mucho menos, la cuestión.

“Es muy difícil, me he desesperado... ¡imagínate!, ayudarlos en matemáticas, ¡y en inglés?!... en esto, en aquello... Afortunadamente su padre no ha dejado de trabajar... Yo, al estar en casa [está bajo un expediente de regulación temporal de empleo], he podido ayudarlos, dentro de lo que puedo... Buscando en Wikipedia, en internet, aquí y allí... su padre, yo misma... ¡Nos ha caído encima! Me temo que pierdan... pierdan lo que han aprendido, que se retrasen en los estudios... Claro! y además el

ordenador, teníamos uno para los niños, un poco viejo ... hemos tenido que comprar otro.”

El decir de esta madre de dos niños -uno en 5º de primaria, el otro en 2º de secundaria obligatoria- revela sintéticamente un asunto central, ligado a las discontinuidades pedagógicas entre la escuela y las familias. No se oculta la angustia de quien sabe que le ha “caído encima” un compromiso inaudito sobre el proceso escolar y el rendimiento de sus hijos, por el cual sus progenitores han apostado como motor de ascenso y vía de escape de la precariedad e incertidumbre, a la vez económica, social y cultural.

No es muy diferente el suyo del temor de muchos docentes, tanto menos escuchados cuanto más sobrepasan sus argumentos los márgenes del discurso de la reconversión tecnológica. Éstos sospechan la desafección escolar, el “desfase” educativo, la pérdida de habilidades adquiridas de su alumnado más vulnerable, así como la de los vínculos y cuidados implicados en su labor cotidiana.

La escuela mal o bien ha estado presente, pero lo ha hecho parcialmente, por muchas conexiones por internet que hayan establecido maestros y maestras. Pero no ha podido, ni podrá, hacer el trabajo que diaria y ordinariamente realiza, en presencia, mientras el *tecnos* se imponga al *logos* (en sentido amplio): la labor educativa, incluso en sus versiones magistrales, no es una entidad desmaterializada a través de la cual se transmiten meras informaciones -proveer de un texto, un *power point*, un problema matemático o devolver un ejercicio corregido-; ni la formación se limita a la búsqueda de materiales y soluciones por las redes. En ella se construyen saberes y hábitos anclados en las interacciones formales e informales -entre pares, entre maestros/as y alumnos/as-, en la supervisión, la orientación y encuadre de la tarea, la escucha y el fomento de interrogantes, en el consejo, gesto detenido sobre la pregunta, duda o parecer, en la organización de tiempos y espacios.

Solo desde el desconocimiento del conjunto de microprácticas y afectos -también desafectos- involucrados en las interacciones de las que se

compone todo proceso presencial de enseñanza/aprendizaje, y a fuerza de negar los vínculos e interdependencias sobre los que se sostiene la socialización -reciproca- en la escuela, puede banalizarse su existencia y pregonar su sustitución, simple y llana, por una modalidad virtual.

Pero aún, hay mucho más. El desplazamiento de la función escolar hacia el ámbito doméstico, fundamentalmente hacia las madres, pero también hacia padres, hermanos u otros convivientes, apenas se problematiza entre los promotores de la “nueva era”. Como no sea poniendo el acento en sus carencias *digitales*: se afirma que la nueva revolución educativa supone repensar no solo el rol docente, sino también el de las familias, apelando a su mayor implicación y concurso. No se escapa que la contracara de tales demandas es la responsabilización de la familia: no por nada aquella madre, a sabiendas de dichas interpelaciones, se expresa en el lenguaje, a la par, del desasosiego, la duda y de la justificación -para sí y para otros- de los esfuerzos emprendidos.

La sociología crítica de la educación ha puesto en evidencia, desde hace tiempo, aquello soslayado a la ligera por la insistente incitación al “compromiso” familiar en la era digital. Ello no atañe exclusivamente a las competencias informáticas o a la posesión de los dispositivos adecuados, sino más profundamente a las disposiciones propiamente escolares en las que reposa, en última instancia, la producción y reproducción de las desigualdades: el dominio de actividades con las que no necesariamente se está familiarizado, la puesta en juego de códigos de pensamiento, expresión y acción al respecto de la construcción del conocimiento legítimo -esperado y sancionado por la escuela- dependen de una serie de condiciones -posición social, estudios previos, frecuentación de los marcos sociales en los que estas formas se generan, etc.- de la que no necesariamente se dispone. Esto no significa que sean menos competentes o esforzados, sino que están menos habituados -comparativamente al respecto de otros sectores sociales- con el arbitrario cultural de la escuela y sus “lenguajes”.

Así, la generalización de la lógica virtual amplía la brecha social -no meramente digital- entre las familias con mayor capital y hábitos formativos

“escolares”, y aquellas más distantes de la forma escolar. Incluso disponiendo de recursos semejantes (libros de texto, etc.) las madres y padres cuyos capitales educativos -y lingüísticos-, están más alejados de los exigidos por la escuela, tienen más probabilidades de encontrar dificultades para hacer el seguimiento de sus hijos. No es casual que los sectores altos y medios hayan propiciado actividades con sus hijos e hijas semejantes a los de la escuela, o hayan acusado menos el impacto del cierre de los centros. Mientras, el 25% de las madres/padres sin estudios, no han podido acompañarlos por desconocimiento, aunque sus hijos necesiten del apoyo¹. Existe, por tanto, un claro riesgo de aumentar desigualdades preexistentes, y de esconder su génesis, una vez más, en la individualización del esfuerzo o en la razón tecnocrática.

Algunas voces -más o menos ilustres- se apresuraron a afirmar la naturaleza “democrática” -sic- del virus: nos ha tocado a todos, dicen. El argumento insiste en que puede afectar a cualquiera, con independencia de sectores sociales, procedencias y géneros. Sin embargo, cabe advertir en ello un juicio de clase implícito: a fuerza de atenerse a la superficialidad de lo inmediato -el virus y el contagio- se invisibilizan las condiciones de posibilidad de los disímiles efectos sociales, económicos, políticos y educativos de la pandemia. Es la España que no se deja ver a quien no quiere ver y arrastra, además, los efectos de las políticas “austericidas” de los últimos 10 años².

Una ceguera equivalente a la de los valedores de la revolución digital, encerrados en sus reduccionistas encuadres tecnológicos (a derecha e izquierda). La autonomía, la creatividad y la innovación, de la que supuestamente se beneficiaría el alumnado en la era digital, conecta directamente con los parámetros de un pensamiento desocializador. Las (inter)dependencias de otros (educativas, económicas, simplemente

¹ https://www.eldiario.es/catalunya/cierre-escuelas-provoca-abandono-escolar_0_1039746273.html

² En 2018, el 26,1% de la población, y el 29,5% de los niños, se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social. Más del 55% experimentó algún grado de dificultad para llegar a fin de mes y el 5,4% sufrió privación material severa (ONU: <https://news.un.org/es/story/2020/02/1469232>). Véase también: <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>

sociales), se prefiguran como un lastre en nombre de la “autonomía” asentando, al mismo tiempo, la ilusión del individuo concebido como un átomo aislado, gestor de una experiencia liberadora, dueño de su voluntad y de sus elecciones, sin constricciones ni determinaciones.

Quizás no sea casual la ambigüedad de la expresión común, la más utilizada en estos meses, con la cual se hace referencia a las reglas del confinamiento: se habla de mantener la “distancia social”, en lugar de la “distancia física”.

El lenguaje suele revelar modelos culturales situados. Nos habla de la distancia propiamente social de quienes siquiera advierten que observan el mundo desde una posición. De aquellos/as, en suma, cuyas serias dificultades para *extrañarse* a sí mismos les inhabilita para trascender su condición, impidiéndoles aprehender la lógica de las desigualdades, más allá de la tecnología de última generación o de la eficiente conexión a internet. Ese desconocimiento, aun siendo “ilustrado” -o por ello mismo-, contribuye en gran medida a la incompreensión y, a la larga, a la reproducción de los destinos condenados.

Para los entusiastas, la pandemia ha puesto la lupa sobre la “brecha digital”. A juicio de otras, lo ha hecho, muy crudamente, sobre las desigualdades sociales.

Le quattro stagioni di scuola e servizi educativi per l'infanzia italiani ai tempi del COVID-19¹

Valentina Pagani*
Alice Sophie Sarcinelli**
Giulia Pastori***

Inverno: la chiusura inaspettata di scuole e servizi educativi per l'infanzia

L'inverno italiano si è concluso in modo del tutto inaspettato, segnato dalla pandemia Coronavirus-COVID-19 che ha coinvolto, nel giro di poche settimane, il mondo intero. Dopo la Cina, l'Italia è stato uno dei primi

1 Le riflessioni contenute nel presente contributo si fondano in parte sui dati raccolti nell'ambito dello studio qualitativo condotto dal team di ricerca dell'Università di Milano-Bicocca (V. Pagani, C. Falcone, G. Pastori e F.L. Zaninelli) e inserito all'interno del più ampio progetto "Education for Social Justice" (E4SJ), coordinamento di E. Biffi e supervisione scientifica di M.G. Riva ed E. Nigris), che indaga il rapporto tra infanzia, educazione e giustizia sociale. Lo studio ha coinvolto educatrici di nido, insegnanti e coordinatrici di scuola dell'infanzia e primaria con l'obiettivo di esplorare in profondità il loro punto di vista rispetto all'impatto dell'emergenza sanitaria 1) sulla propria identità professionale; 2) sulle proprie pratiche educative e didattiche; e 3) sulle possibilità di partecipazione, sui diritti e sulle capacità dei bambini e delle loro famiglie (cfr. Pagani, Falcone, Pastori, Zaninelli, *forthcoming*).

* Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Italia.

** Université de Liège, Faculté des Sciences Sociales (ULiège/FaSS), Belgique. Membro del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

*** Università di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa", Italia.

paesi interessati, nonché uno tra i più duramente colpiti. Qui, ad oggi, la pandemia ha fatto registrare oltre 238 mila casi e causato la morte di oltre 34 mila persone², rappresentando la più grave crisi sanitaria dal secondo dopoguerra.

A partire dal 23 febbraio 2020, il Governo ha emanato una serie di misure per arginare l'espansione della pandemia, culminate con la chiusura delle attività economiche, sociali e culturali, ed in particolare della scuola e dei servizi educativi per l'infanzia. La chiusura di nidi e scuole è cominciata in sordina, senza troppi clamori: inizialmente ha interessato solo alcune Regioni, venendo annunciata come una misura preventiva, temporanea e di breve durata. Tuttavia, la rapida diffusione del virus, che da pochi epicentri localizzati ha interessato l'intera nazione, e la curva dei contagi in rapida crescita hanno portato a estendere il provvedimento a livello nazionale e, con una serie di proroghe successive, a prolungarlo fino al mese di giugno, segnando la fine di un anno scolastico interrotto a metà³ e mai ripreso in presenza.

La brusca chiusura di scuole e servizi educativi ha rappresentato per tutti i protagonisti coinvolti, seppur in modo differente, una “frattura” nella quotidianità così come era stata vissuta e pensata fino a quel momento. Bambini, insegnanti ed educatori si sono trovati all'improvviso separati, isolati, senza la possibilità di tornare nelle classi dove, giorno dopo giorno, costruivano momenti comunitari di “vita insieme”. I genitori hanno dovuto “inventare” nuove soluzioni per conciliare - non senza difficoltà⁴ - la cura dei figli e le esigenze lavorative, privati improvvisamente di tutti quegli “ammortizzatori” (scuola e servizi 0-6 in primis, ma anche dell'aiuto dei nonni, da tutelare in quanto potenzialmente più a

² Fonte: Ministero della Salute, Report del 22 giugno 2020: www.salute.gov.it/dati/ufficiali

³ In Italia, l'anno scolastico inizia a settembre e finisce a inizio giugno, mentre i servizi educativi per l'infanzia restano in genere aperti fino alla fine del mese di giugno.

⁴ La prospettiva dei genitori è stata esplorata dall'indagine quantitativa “Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori” condotta da un team di ricerca dell'Università di Milano-Bicocca (G. Pastori, A. Mangiatordi, A. Pepe, V. Pagani) che, mediante un questionario, ha raccolto le opinioni e i vissuti di quasi 7000 genitori. Quasi la metà dei partecipanti all'indagine (48%) ha dichiarato di fare fatica a conciliare la cura dei figli con le esigenze lavorative.

rischio qualora avessero contratto il virus) su cui potevano solitamente fare affidamento.

Primavera: la sfida dei legami educativi e didattici a distanza

Nonostante le numerose incognite e la crisi che lo ha attraversato, il mondo educativo non si è fermato e, per far fronte in tempi rapidi alla sfida imposta dall'emergenza, ha messo in atto modalità di relazione-insegnamento-apprendimento a distanza.

Legami educativi e didattici a distanza (rispettivamente, LEAD e DAD) hanno rappresentato una risposta necessaria e obbligata, ma anche un'occasione per reinventare e sperimentare nuove modalità di insegnamento-apprendimento e per scoprire (o riscoprire) risorse strumentali e relazionali poco valorizzate prima della crisi sanitaria: non solo il ruolo delle nuove tecnologie all'interno della proposta educativa e didattica, ma anche il valore della collaborazione tra colleghi e l'importanza della corresponsabilità educativa tra scuola/servizi e famiglie. Al contempo, hanno anche evidenziato limiti, ritardi e fragilità del sistema scolastico ed educativo italiano, giunto impreparato all'improvvisa trasposizione a distanza dell'offerta educativa e didattica (Save the Children, 2020).

Anzitutto, si è posto il problema della mancata formazione di educatori e insegnanti a convertire in chiave digitale la propria professionalità (e tanto più a doverlo fare dall'oggi al domani). In mancanza di direttive o linee guida condivise a livello nazionale, è stata lasciata a ogni scuola/servizio - talora a ogni singolo operatore - la responsabilità di scegliere come impostare DAD e LEAD, trovando in autonomia le risposte alla lunga sequela di interrogativi che ne derivavano. Come tradurre efficacemente esperienze e apprendimenti in formato digitale? A quali obiettivi educativi e didattici dare la precedenza? Proporre lezioni/esperienze in formato sincrono o asincrono, in piccolo o in grande gruppo? Quali strumenti digitali o piattaforme utilizzare? Coinvolgere solo i bambini o rivolgersi anche alle famiglie? Come personalizzare le proposte per venire

incontro alle esigenze e alle peculiarità dei singoli bambini? A rendere il quadro ancor più complesso, si è aggiunta la questione relativa all'effettiva possibilità per bambini e ragazzi di fruire di queste opportunità. Non tutti i bambini, infatti, hanno avuto accesso alle proposte di LEAD e DAD per mancanza di strumenti tecnologici e/o di competenze e supporti⁵ adeguati per il loro utilizzo. A subire le conseguenze di questo *digital divide* sono stati soprattutto i bambini che già versavano in condizione di maggiore fragilità, quelli appartenenti alle fasce più deboli dal punto di vista socio-economico e quelli con background migratorio⁶ (condizioni, queste, che, purtroppo, vanno spesso di pari passo nel contesto italiano⁷).

Per questi ultimi, poi, al divario digitale si è affiancato spesso un divario linguistico e culturale che, in vari modi, ha contribuito ancor più a “tagliarli fuori dalla classe virtuale”. È il caso, ad esempio, degli alunni neo-arrivati che, parlando ancora poco la lingua italiana e venendo privati di un supporto individualizzato, sono scivolati tra le maglie troppo lasse di DAD e LEAD in una condizione di “invisibilità”. O di tutte quelle famiglie che, complici talora la barriera linguistica o le diverse rappresentazioni e aspettative nei confronti della scuola e dei servizi per la prima infanzia⁸, hanno talvolta faticato a comprendere il senso delle proposte educative e didattiche a distanza e lasciarsi coinvolgere, privando così i figli di queste occasioni.

5 Soprattutto nel caso dei bambini più piccoli, la possibilità di partecipare alle proposte a distanza approntate da educatori e insegnanti è stato di fatto subordinato alla necessaria mediazione da parte delle famiglie (cfr. Pagani, Falcone, Pastori, Zaninelli, forthcoming).

6 In base alle rilevazioni effettuate dal Ministero dell'Istruzione relative all'anno scolastico 2016/17, gli alunni di originemigratoriapresentinellescuoleitaliane sonocirca826mila(9,4%del totale).Fonte: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-8481f8609b3?version=1.0.

7 Per un approfondimento, si consiglia di fare riferimento ai seguenti report dell'Osservatorio Povertà Educativa Con i Bambini: Minireport n. 4 “Il rischio disagio tra i bambini stranieri” (ottobre 2018 - https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/07/4_Il-rischio-disagio-tra-i-bambini-stranieri.pdf), e Minireport n. 63 “Osservatorio I minori stranieri nelle scuole italiane, tra disuguaglianze e diritto all'inclusione” (marzo 2020 - <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/02/alunni-stranieri.pdf>).

8 Sulle diverse aspettative nei confronti della scuola che a volte ostacolano la comunicazione tra operatori e famiglie, si veda: <https://www.youtube.com/watch?v=WzZityEriI0&list=PLvHTAPiCaAZRslrhjAlvn6MPmNPVIyhk&index=11>.

In questo senso, l'emergenza sanitaria non solo ha profondamente alterato le possibilità di relazione, apprendimento e condivisione di *tutti* i bambini, ma ha avuto l'effetto di esacerbare ancor più i divari esistenti a livello sociale e culturale, privando soprattutto le fasce più deboli del ruolo protettivo e di promozione che i servizi educativi e la scuola, quali agenti di *welfare generativo* (Vecchiato, 2014), possono svolgere (Pagani, Falcone, Pastori, Zaninelli, *forthcoming*; Save the Children, 2020).

Estate: aspettando l'autunno tra incertezze e speranze

In Italia, il mese di giugno, oltre a sancire l'inizio dell'estate, segna anche la conclusione dell'anno educativo e scolastico, il momento dei saluti, in cui ci si lascia nell'attesa di rivedersi a settembre, con la ripresa delle attività. L'emergenza sanitaria ha stravolto anche questo momento rituale, di passaggio. Così alcuni bambini, educatori e insegnanti, ormai roditi da questi mesi di comunicazioni telematiche, si sono salutati su Zoom o su altre piattaforme virtuali. Altri hanno preferito trovarsi davanti ai cancelli (chiusi) dei servizi o delle scuole per un ultimo momento "dal vivo", sforzandosi di rispettare le distanze di sicurezza e di nascondere sorrisi e lacrime dietro le mascherine. Per qualcuno non c'è stato nessun saluto a conclusione di un percorso di mesi o anni vissuti assieme.

Dopo un inverno e una primavera segnati da difficoltà inedite ma anche dalla volontà di non lasciarsi fermare da esse, l'estate si tinge così delle incertezze, delle speranze, ma anche di molti dubbi e domande con cui bambini, genitori, educatori e insegnanti guardano al prossimo anno scolastico. Sono ancora molte le incognite attorno ai tempi e alle modalità di riapertura di scuole e servizi 0-6. Nel volgere lo sguardo a futuro, tuttavia, ci auguriamo che non venga dimenticata la fotografia in chiaroscuro della scuola italiana che i mesi appena trascorsi hanno scattato. Come una potente cartina di tornasole, infatti, le esperienze di DAD e LEAD ci parlano di un mondo educativo e scolastico che non si è lasciato travolgere e schiacciare dalle sfide inaspettate poste dall'emergenza, ma ha saputo reagire mettendo in campo risorse nuove. Al contempo, raccontano di una scuola e di servizi educativi per l'infanzia che hanno

bisogno di investire maggiormente nella formazione degli operatori e di ripensare spazi, tempi e contenuti curricolari per trovare risposte efficaci (in presenza e a distanza) a raggiungere tutti i bambini, in considerazioni delle esigenze e peculiarità di ciascuno. Solo così dalla prossima stagione, la scuola italiana potrà essere realmente un agente di *welfare generativo*, contribuendo a contrastare le disuguaglianze presenti a livello sociale e a rispondere alle diversità linguistiche, culturali e sociali che la caratterizzano.

BIBLIOGRAFIA

Pagani, Valentina., Falcone, Caterina., Pastori, Giulia., Zaninelli, Francesca Linda. (*forthcoming*). Povertà educativa, diritto all'educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per infanzia e di scuola primaria. Scholé.

Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children Italia onlus.

Vecchiato, Tiziano (2014). Povertà e infanzia: una sfida possibile con soluzioni di welfare generativo. Fondazione Zancan onlus.



Boletín del Grupo de Trabajo
Educación e interculturalidad

Número 1 · Julio 2020

