


Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia
Educate in symbolic dissonance. Intercultural indigenous voices during the pandemic

 Martha Vergara Fregoso¹

 María Guadalupe Galván Martínez²

Resumen: Este trabajo presenta los resultados del primer acercamiento de una investigación realizada a los diferentes agentes educativos de una escuela tridocente, ubicada en una comunidad Wixarika en el estado de Jalisco, México, se recuperan las experiencias educativas durante el aislamiento social y obligatorio durante la pandemia. Se empleó la narrativa para comprender una realidad que es construida a través del relato.

Palabras clave: COVID-19 – Cultura – Experiencia - Pueblos indígenas - Agentes educativos - Narrativa

Abstract: This work presents the results of the first approach of an investigation carried out with different educational agents of a rural school, located in a Wixarika community in the state of Jalisco, Mexico. It recovers their educational experiences of social and compulsory isolation during the pandemic. The narrative was used to understand a reality constructed through the story.

Keywords: COVID-19 – Culture - Experience - Indigenous peoples - Educational agents - Narrative.

Recepción: 1 de septiembre de 2021

Aceptación: 29 de octubre 2021

Forma de citar: Vergara Fregoso, M. & Galván Martínez, M. (2021). Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia. *Voces de la educación, número especial*, 48- 76.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad de Guadalajara, email: mavederu@yahoo.com.mx

² Universidad de Guanajuato, email: lupita612@hotmail.com

Educar en la disonancia simbólica. Voces indígenas interculturales durante la pandemia

Introducción

El presente texto forma parte de la investigación interinstitucional titulada: “Diálogos interculturales entre conocimientos locales, tradicionales, ancestrales y conocimientos en ciencia, tecnología e innovación para el cuidado de la vida en las comunidades wixárikas de la zona norte y comunidades nahuas en la zona sur de Jalisco³”, cuyo objetivo es: promover diálogos interculturales entre conocimientos locales, tradicionales y ancestrales de las regiones wixárika y nahua, en ciencia, tecnología e innovación, para el cuidado de la vida. Este documento es el producto del primer acercamiento que realizamos en la investigación, para ello consideramos trabajar las narrativas como medio de comprensión e interpretación de una realidad que es construida a través del relato. Se realiza con entrevistas abiertas⁴ que fueron aplicadas a diferentes agentes educativos que laboran en escuelas rurales ubicadas en la zona norte del estado de Jalisco, donde radica el pueblo wixaritari. La investigación se fundamenta en Bruner (2006), Bolívar (2002), y Bolívar y Domingo (2006), para quienes la investigación biográfico-narrativa se ha convertido más en un enfoque de investigación que en una metodología cualitativa, ya que, a través de la narrativa de los sujetos de estudio, se logra producir la metacognición, que ayuda a crear formas alternativas de concebir la creación de la realidad. Los hallazgos evidencian: la incidencia de la cultura en la educación en el contexto de la pandemia, el choque de la realidad del COVID-19 frente a las creencias que tienen los diferentes agentes educativos, y la importancia que tiene la experiencia de los docentes para lograr la atención de los estudiantes en entornos rurales. Los primeros resultados muestran las experiencias y expectativas de vida y trabajo de los diferentes agentes educativos en el medio indígena, a partir de la pandemia.

Situación general de la educación durante la pandemia por COVID-19

A finales de 2019 surgieron noticias de algo que parecía lejano, en la provincia de Wuhan, lo cual hacía recordar episodios previos de la historia reciente, ya sea el caso de la gripe aviar en la misma China, o lo sucedido en su momento con la influenza AH1N1 en México; esta vez se trataba del SARS-CoV-2019.

El coronavirus, como se conoce ahora, produjo consecuencias nunca imaginadas: en enero de 2020 se reconoció como una cepa nueva (COVID-19); a finales de ese mes había

³ Esta investigación interinstitucional es financiada por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, a través de la Convocatoria para proyectos de investigación 2021.

⁴ Un agradecimiento para la Dra. Ma. del Rosario Ríos Audelo y el Dr. Aníbal Huízar Aguilar por el apoyo brindado en la realización del trabajo de campo y las entrevistas realizadas a algunos de los agentes educativos de la investigación. De igual manera, agradecemos al Mtro. Alan Bojórquez Bojórquez, asistente de la investigación, por el apoyo en la búsqueda de información para sustentar algunos de los apartados del proyecto.

empezado a esparcirse por otras provincias de China y por el continente asiático, y se acercó a México al ser detectada por primera vez en Estados Unidos (Chen *et al.*, 2020). Así, para febrero de 2020, el COVID-19, la enfermedad que posee síntomas muy similares a ciertos padecimientos respiratorios, pero con mayor índice de contagio y de mortalidad, ya había sido reportado por lo menos en 25 países del mundo (Rothan y Byrareddy, 2020). Ante el aumento de casos positivos, el desconocimiento de su comportamiento, y la ausencia de vacunas y tratamientos para el virus, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el mundo se encontraba en situación de pandemia por el COVID-19. La primera y gran recomendación que hizo la organización para tratar de mitigar la dispersión del virus fue el aislamiento social (OMS, 2020). La forma en que operaba la sociedad se alteró por completo de un día para otro, la única constante de la humanidad fue la incertidumbre. La base en que se funda la vida y las instituciones, es la socialización presencial, ahora era imposible..

Educación y la pandemia

La pandemia producida por el COVID-19 alteró de manera drástica la forma en que conviven las sociedades, lo mismo sucedió con la educación al ser un escenario prioritariamente de interacción social. Ante esta situación, la acción decretada por la mayoría de los gobiernos del mundo fue el distanciamiento social, lo que para ministerios y secretarías de educación constituyó el cierre completo de las escuelas en todos los niveles educativos.

El cierre que se dio alrededor del mundo entre los meses de abril y mayo (Torres, 2021) ha terminado por afectar al 89% de la población estudiantil (UNESCO, 2020a), es decir, a todos aquellos que se manejaban en planes curriculares tradicionales.

La situación configuró una realidad en la que todos los actores educativos –directivos, docentes, estudiantes y familiares– desconocían cómo abordar la educación, que hasta entonces era concebida de forma tradicional, ante la incapacidad de utilizar los espacios públicos y privados que se conocían, y que eran vitales, no solo para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también para su desempeño social y emocional –incluso físico por cuestiones alimenticias.

La primera respuesta para solventar la necesidad de cubrir los currículos, al menos de manera precaria, fue transitar a las plataformas virtuales. Esta medida se había incorporado en la educación superior en mayor o menor grado, pues existían programas considerados virtuales o a distancia, además de los semiescolarizados, que utilizan principalmente plataformas como Moodle, Google Classroom y Blackboard (IESALC, 2021). No obstante, lo anterior no ocurrió sin sobresaltos, ya que las capacidades institucionales se vieron superadas.

Por tanto, se puede decir que el único nivel educativo que estaba medianamente preparado para las circunstancias era el superior; el resto de los niveles han visto complicado el

panorama por la ausencia de infraestructura, y la falta de capacitación de todos los actores, lo cual ha complicado la práctica de la enseñanza:

En la capacidad de las y los docentes de actuar de manera profesional e independiente, en su habilidad de actuar, adaptarse e interactuar en situaciones complejas, en su capacidad de explicar su conocimiento teórico y práctico y en sus acciones, así como en su autonomía y responsabilidad personal. Es importante organizar a las y los docentes en torno a medios de comunicación expeditos específicamente destinados a la gestión de esta crisis. Lo anterior puede incluir entregarles capacitación y una plataforma de intercambio virtuales y capacitarles en el uso de medios sociales, por ejemplo Twitter y WhatsApp, con propósitos pedagógicos, tales como planes para hacer clases breves y consejos pedagógicos. (UNESCO, 2020b, p. 3)

No solo los docentes se han encontrado con las dificultades que representó el paso de la educación a la virtualidad; si hablamos de los alumnos y familiares de los mismos, particularmente de educación básica, se ha generalizado una sensación de agobio y confusión para cumplir con trabajos y tareas, a lo cual se suman las tensiones y ansiedades de sobrevivir durante una pandemia; y por parte de los directivos, para encontrar formas de mantener la motivación de la plantilla académica, que en situaciones normales ya realizaba esfuerzos extraordinarios, además de tratar de establecer parámetros “justos” de evaluación ante la modificación de las condiciones de la práctica educativa.

Los retos que ha enfrentado la educación al trasladar la práctica presencial a la virtualidad se han sumado a los que ya existían previamente, y que además se han exacerbado, como en el caso de la desigualdad (UNESCO, 2020d). Esta situación se refleja no solo dentro de las mismas sociedades, sino entre los países desarrollados y los que están en proceso –eso sí, todos con problemas de cobertura en mayor o menor medida–, que nos dejan los siguientes números:

En primer lugar, y lo más importante, se ha documentado ampliamente que el cierre de las escuelas ha provocado un déficit de aprendizaje. Las soluciones de aprendizaje a distancia no han logrado llegar a cientos de millones de alumnos: según una estimación, basada en un estudio conjunto de la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial, no se ha conseguido llegar en absoluto a al menos 463 millones de alumnos de países de ingreso bajo y mediano, lo que representa el 31% del total de alumnos de los países estudiados. Para la gran mayoría de los alumnos a los que se llegó, las clases eran poco frecuentes y la cobertura del plan de estudios era incompleta. (UNESCO, 2020c, p. 3)

Esto quiere decir que existe un déficit en la educación en los aspectos de cobertura y calidad. “Las pérdidas e interrupciones del aprendizaje han afectado de manera muy grave a 617 millones de niños y adolescentes que ya no estaban logrando niveles de competencia mínimos en lectura y matemáticas” (UNESCO, 2020d. p. 2); y si a esto le añadimos las cuestiones de género: “las chicas de 17 años están particularmente expuestas a abandonar la escuela en los países de ingreso bajo y mediano bajo” (UNESCO, 2021, p. 1), nos encontramos ante un escenario de desigualdad y vulnerabilidad.

Por lo tanto, los gobiernos nacionales se enfrentan con una variedad de problemáticas en materia de educación derivadas de la pandemia que se suman a las ya existentes. El derecho mismo de acceso a la educación está en juego, es decir, el acceso y la conectividad de los actores de la educación, el reconocimiento a la escuela como espacio público que involucra aspectos más allá del pedagógico, la relevancia de la financiación de la política pública educativa por parte de los Estados, y la revisión de la enseñanza desde lo formal y los aspectos informales, que no se nutren solamente en la escuela, sino en la comunidad y la familia (UNESCO, 2020c).

Panorama de México durante la pandemia

En el caso de México, el panorama no es muy diferente al que nos ha presentado la UNESCO en torno a las consecuencias de la pandemia. A partir del 23 de marzo de 2020 que se impuso el cierre de los planteles educativos en el país (Mejoredu, 2020), las consecuencias se han visto reflejadas en la calidad de la educación, el aumento del abandono, las mayores cargas de trabajo para los profesores, el aislamiento social, las presiones para los padres de familia, entre otras (Torres, 2021).

Para tratar de mitigar los efectos de la pandemia en la educación, el gobierno federal ha implementado dos programas: “Aprende en Casa” y “Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México”; en ambos se estableció la modalidad de educación a distancia a través de medios digitales y la transmisión por canales de televisión pública. Como se ha mencionado en el apartado previo, la pandemia develó la desigualdad existente en las sociedades; al respecto, México ya presentaba los siguientes números:

En nuestro país, en 2018 se registraron solo 47 accesos de servicio fijo de internet residencial por cada 100 hogares. Durante 2019, alrededor de 43% de los hogares en México carecía de algún tipo de conexión a internet. En el mismo año, 43% de la población de seis años o más era usuario de computadora, 70% de internet y 75% de telefonía móvil. De estos últimos, 10.9% (cerca de 9.5 millones) carecía de un equipo que le permitiese procesar datos y 79.4% contaba con un plan de prepago. Sólo 22% de la población de seis años o más que residía en áreas rurales era usuario de computadora, 47% de internet y 58.5% de telefonía celular, mientras que, en las áreas urbanas, las cifras de ese año son 49, 76.6 y 79.9%, respectivamente. De quienes son usuarios de computadora en las áreas rurales, más de 47% no tiene acceso a ella en el

hogar. De acuerdo con el INEGI, entre la población perteneciente al estrato socioeconómico alto, 92% son usuarios de internet, en tanto que 45% lo es entre quienes se ubican en el estrato bajo. (Mejoredu, 2020, p. 3)

La desigualdad resulta evidente al comparar la conectividad a internet que tienen las personas para realizar las actividades relacionadas con la escuela; es decir, la pandemia ha convertido a la educación en un privilegio, independientemente de su calidad, debido a la deficiencia de las metodologías y a un personal que no ha sido lo suficientemente capacitado para trasladar la práctica educativa del aula al espacio virtual.

En la actualidad, cuando ha empezado la reapertura de los planteles escolares, principalmente de educación básica y media superior, y con el respaldo de un mayor conocimiento sobre el COVID-19, se ha buscado disminuir los riesgos que implica el regreso a clases y la existencia de nuevas variantes del virus, pero esto se advierte como una empresa complicada, ya que de nuevo vemos el reflejo de la diversidad, donde aproximadamente una cuarta parte de los planteles de educación básica ni siquiera cuenta con acceso a los servicios elementales, y tampoco se han habilitado partidas o presupuestos extraordinarios para cubrir las medidas sanitarias necesarias para el reinicio de clases (Torres, 2021).

Panorama de Jalisco durante la pandemia

En el caso de Jalisco, además de aplicar las medidas utilizadas por el gobierno federal “Aprende en Casa” y “Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México”, también se implementó de manera local una estrategia intersectorial denominada “Plan Jalisco para la reactivación económica”; este plan, debido a los fluctuantes índices de contagio por COVID-19, en el ámbito educativo optó de manera intermitente por un esquema mixto, presencial y a distancia, que por las condiciones en que se desarrolló la pandemia terminó por ser a distancia.

Para el estado de Jalisco, el cierre de las escuelas representó dejar sin aulas a 2.4 millones de estudiantes (Gobierno de Jalisco, 2020); lo realizado por parte del Estado siguió los lineamientos propuestos por instancias internacionales, a pesar de los roces iniciales con el gobierno federal (Torres, 02/11/20), de modo que ha existido relativa coordinación entre ambos niveles de gobierno en el manejo de la pandemia. En el sentido educativo, ante el inminente cierre de las escuelas se realizó un Consejo Técnico Extraordinario para decidir y coordinar cómo se iba a abordar situación, y se llegó a la conclusión de que era necesario reforzar los contenidos mediante el uso de plataformas virtuales provistas por el gobierno federal gracias a recursos propios que ya había establecido la Secretaría de Educación de

Jalisco (SEJ): Recrea⁵, Alfa Repositorio⁶ y Sistema Jalisciense de Radio y Televisión (Mexicanos Primero Jalisco, 2021).

La pandemia se ha vivido de manera similar en Jalisco, de acuerdo con lo que mencionan los diversos actores educativos, quienes reconocen que entre las principales problemáticas que viven se encuentran: la falta de conectividad, la evaluación, la ausencia de espacios dedicados en el hogar, lo que ha generado hartazgo y ansiedad (vivir y trabajar en el mismo espacio), y la incertidumbre (Mexicanos Primero Jalisco, 2021).

Educación en la modalidad indígena, otra realidad

La educación indígena ya enfrentaba una serie de dificultades previo a la pandemia, que sin duda se vieron potenciadas; nos encontramos con viejos problemas, pero con mayor intensidad, íntimamente ligados a la desigualdad y el currículo.

Como señala Gallardo (2020), políticas como “Aprende en casa” respondieron a la necesidad de cumplir con el currículo general de la Secretaría de Educación, dejando de lado las condiciones en las que viven las comunidades indígenas y su imposibilidad de acceder a la educación; a lo anterior se suma que, con tales programas, quedaron olvidados del currículo los conocimientos particulares de cada comunidad.

Las medidas adoptadas representaron un golpe completo a la educación intercultural, que de por sí ya se encontraba rezagada. Y no solo eso: junto a la incapacidad de utilizar un espacio para la escuela de niños, niñas y jóvenes, la pandemia intensificó la condición de precariedad y ha contribuido a que, los que tienen acceso no puedan seguir a cabalidad la educación, y los que no lo tienen se vean en la necesidad de buscar el sustento del hogar, lo que representa un alto riesgo de abandono y deserción escolar (CEPAL y otros, 2020).

Sumado a lo anterior, la pandemia también ha trastocado las formas de vida tradicional de las culturas indígenas y, por lo tanto, también el centro formativo de niños, niñas, y jóvenes.

Algunos elementos de los estilos de vida tradicionales, que son una fuente de resiliencia, deben ser temporalmente suspendidos para evitar la propagación del virus. Por ejemplo, la mayoría de los pueblos indígenas organiza periódicamente

⁵ Recrea, Educando para la vida, es un programa implementado por el Gobierno del Estado de Jalisco, que tiene la finalidad de disminuir la deserción escolar, mejorar el rendimiento académico y combatir la desigualdad. Este programa hace entrega de mochilas, útiles, uniformes y calzado escolar; además de esto cuenta con un espacio digital que contiene recursos (fichas didácticas, recursos multimedia, guías de consejo técnico, entre otros) que apoyan en diferentes áreas del conocimiento a los niveles de preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

⁶ Alfa Repositorio es un repositorio digital de la Dirección de Alfabetización Digital del Estado de Jalisco, que cuenta con materiales didácticos multimedia para estudiantes, docentes, madres, padres y tutores, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera el aula, y en estricto apego a los planes y programas de estudio para la educación básica.

grandes reuniones tradicionales en sus comunidades para conmemorar acontecimientos especiales, como cosechas, ceremonias de llegada a la mayoría de edad, fiestas patronales, etc. (UNESCO, 2020f.)

La pandemia ha alterado mayormente a los pueblos indígenas en la transmisión de sus cosmovisiones ante la imposibilidad de practicarlas, y también ha hecho quimérica la misión de cumplir los currículos de la SEP; y con el golpe asestado a la educación intercultural se ha perdido el vínculo escuela-comunidad, como afirma Dietz (2020) al referirse al caso de Veracruz:

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. (Dietz, s/p 2020)

Ciertamente, ante las dificultades que se han visto y que persistirán porque aún no hay una recuperación completa, siempre encontraremos luces por parte de personas e instituciones en esfuerzos aislados (Dietz, 2020; Rendón 9/09/2020); pero todavía falta la respuesta de un sistema que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.

Se ha hecho el planteamiento histórico del problema y su contexto, es decir, la génesis de la crisis sanitaria, su desarrollo, afectación y manejo, hasta llegar a la comunidad indígena que es el objeto de estudio en el presente trabajo; a continuación, se establecerán algunas directrices teóricas y metodológicas sobre el tratamiento que en el presente estudio se dará a la narrativa de experiencias de los agentes que han protagonizado la experiencia docente-pedagógica en tiempos de crisis pandémica.

Incidencia de la cultura en la educación frente a la pandemia

Enseguida se presentan algunas reflexiones sobre las condiciones o límites estructurales del conocimiento escolar en el medio indígena, en el contexto de la emergencia cultural contemporánea vivida a causa del virus COVID-19 que azota a la humanidad, fenómeno que ha trastocado nuestros conceptos de mundo y de naturaleza, al que no ha escapado la educación.

Para enmarcar el análisis, revisaremos lo que Jerome Bruner (2006) nos comparte a través de su análisis de los “actos de significado”, donde fundamenta la importancia que tiene la cultura

en escenarios sociales como el de la educación, justo en el marco de confinamiento e incertidumbre que se ha vivido.

Lo humano hace posible la construcción de significados, comenta Bruner; implica estados intencionales, porque hay una intención en la mente, como crear, desear, pretender o captar un significado. ¿Qué es lo que hace posible la construcción de significados? La actividad simbólica. Este proceso se lleva a cabo cuando el ser humano comprende el mundo, le da un significado y lo simboliza en su mente, de tal forma que se crea a sí mismo y crea un mundo para él; al simbolizar recurre al lenguaje y a la cultura. El significado se hace público y compartido, y precisamente de ello depende la forma de vida.

Desde el interés psicológico, el objeto de estudio se dirige a estudiar cómo el individuo adquiere estos sistemas, cómo se apropia de ellos, hasta su predisposición innata para el lenguaje:

Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. No se trataba solo de aumento del tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Estos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana [...] como parte de la historia más que de la naturaleza, la cultura se habría convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y el juego de herramientas que nos permitía hacerlo. (Bruner, 2006, p. 28)

Por su parte, Moscovici (1979) realizó un estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, lo hizo justo en una población letrada e instruida de París; esta población, sin ser ni científica ni académica, fue nombrada por Moscovici como “sabios aficionados”, “sabios amateurs”, “documentalistas” o “enciclopedistas”. Este ejemplo ilustra muy bien la psicología cultural y popular, dado que la cultura popular se encuentra impregnada de conceptos de origen científico, que atraviesan el umbral y penetran en el consciente de la colectividad a través de las representaciones sociales, que son un tipo de conocimiento (imagen, concepto, símbolo, actitud) y que tienen como función el comportamiento y la comunicación en el intercambio con los demás. A la representación se le considera social porque se reconstruye en un colectivo social con la finalidad de guiar el comportamiento y la comunicación entre sus miembros.

Efectivamente, nuestra mente y nuestra imaginación están constituidos por una serie de imágenes, memorias, mensajes y mandatos que hemos ido recolectando a lo largo de nuestras vidas, así como de lecturas, encuentros, experiencias que constituyen y conforman nuestra subjetividad y que dan forma a nuestras certezas, creencias y representaciones del contexto

inmediato cultural y del mundo en el cual vivimos, por lo que, en efecto, somos producto de procesos culturalmente implantados.

Por lo que se puede decir, que, a los profesores nos vendría bien hacer un alto en nuestras labores y reflexionar sobre la medida en la que estamos generando significados dentro de nuestros espacios. Sería conveniente realizar un ejercicio narrativo sobre qué teorías o fragmentos de teorías conforman nuestra mente y las capas superficiales de nuestra conciencia donde se encuentra un primer nivel, que es conceptual, para ajustarlo si fuera necesario; además, también narrar cómo están las otras capas más profundas, como la lógica de la acción y nuestros propios valores, porque es con ellas con las que “decimos lo que vamos a hacer”, lo traducimos lingüísticamente, y sobre todo, con base en ellas “ocurre lo que realmente hacemos”.

La experiencia como eje transversal de la investigación

Este apartado trata sobre la investigación educativa y el lugar que ocupa la experiencia de los participantes y lo haremos retomando una definición clásica de investigación, para posteriormente analizarla a la luz de nuevos hallazgos en este campo disciplinar.

La investigación educativa constituye una tarea sumamente extensa y claramente interdisciplinaria, puesto que la educación no es una disciplina o una ciencia particular, sino un objeto de estudio que puede ser abordado desde puntos de vista muy diversos, incluyendo tanto los de disciplinas filosóficas, jurídicas y normativas, como disciplinas más estrictamente científicas o “nomotéticas”, como la psicología, la sociología, la economía, y también la fisiología, la química, etc. Sin embargo, es bastante claro que las ciencias nomotéticas más directamente implicadas en la investigación educativa son ciencias del hombre, particularmente la psicología y la sociología. (Martínez Rizo, 1991, p. 64)

Como puede observarse, el autor reconoce que, tanto la psicología como la sociología son las ciencias más adecuadas para el estudio del hombre y es seguramente porque nos referimos a un objeto de estudio dinámico, complejo y, sobre todo, esquivo al uso de enfoques estandarizados si lo que se pretende es profundizar en el significado de las experiencias, dado que ellas, con enfoques nomotéticos, están limitadas para ciertas categorías de respuestas predeterminadas.

Los métodos ideográficos generalmente producen una riqueza de detalles de los datos acerca de pequeños números y casos, cada unidad de análisis va a implicar una diferente clase de recolección de datos, un diferente enfoque para el análisis de estos, y un distinto nivel de cada descripción acerca de los hallazgos y conclusiones a los que se llegará. Lo anterior nos permitirá ubicar la presente investigación en el ámbito de la investigación ideográfica y desde una visión histórico-filosófica.

Para abordar lo humano recurriremos a cuestionar constantemente, a evaluarlo todo y a ponerlo a prueba, de tal forma que nos permita convertir en datos confiables las narraciones de las experiencias educativas vividas por los agentes educativos en el medio indígena durante la pandemia, dado que, desde esta perspectiva de investigación, una de las actitudes más importantes para indagar es el cuestionamiento, considerando a la investigación educativa como una búsqueda o aproximación a la verdad.

Para todos los agentes educativos los métodos narrativos e interpretativos son muy útiles para dar cuenta de nuestras experiencias, como afirma Van Manen (2003), la investigación educativa es una experiencia que se vive, una reflexión crítica sobre un quehacer esencialmente humano, el cual recurre básicamente a una postura semiótica y, entre otros, a los métodos de la fenomenología y la hermenéutica. Y es justo aquí donde surge el milagro de la narrativa: registrar, contar, narrar experiencias y lograr dilucidar su significado.

Metodología empleada en el estudio

Para los efectos de estudio y análisis de las experiencias y expectativas de vida y trabajo de los distintos agentes educativos del medio indígena en este caso particular, el grupo de trabajo ha decidido echar mano de la metodología biográfico-narrativa (BN), que facilita la narración de experiencias de los sujetos, donde lo importante es recuperar y recrear las concepciones que se tienen de la escuela y del aprendizaje.

La metodología BN se considera como la más adecuada para el acercamiento al objeto de estudio de esta investigación, que son los agentes educativos de una comunidad indígena; se pone de relieve que no se limita solamente a la recolección y análisis de datos, dado que requiere de toda la imaginación, creatividad, inventiva y capacidad de construcción y reconstrucción del investigador, con el fin de penetrar hasta lo más íntimo de las experiencias narradas por los participantes, de forma tal, que se revele el sentido y los valores que subyacen a los actos de significado aquí contados.

Sobre esta metodología, Huchim y Reyes (2013) establecen que:

La investigación BN permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales [...] permite dar cuenta de aspectos relevantes como los sentimientos, propósitos y deseos [...] Por lo tanto, es una forma diferente del paradigma cualitativo convencional, sin que esta se limite a una metodología de recolección y análisis de datos. (p. 22-23)

En esta metodología cualitativa se considera un espacio de encuentro entre diversas ciencias sociales, que se ha legitimado como medio para la construcción de conocimiento; con aplicación en las instituciones educativas, además, permite ampliar el conocimiento a través de los ojos de sus actores –docentes–; adicionalmente, por su componente biográfico-

narrativo, se convierte en hermenéutico, es decir, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes. Huchim y Reyes (2013, p. 8), citando a Bolívar *et al.* (2001) y a Bolívar y Segoviano (2006), refieren que: en el caso de investigación biográfico-narrativa en educación, como una estrategia de aprendizaje, se posiciona (como) “giro hermenéutico” o narrativo, donde la interpretación de los relatos de los docentes o sujetos de los hechos reales y sociales, son el punto central de la investigación. La investigación biográfico-narrativa permite el desarrollo de estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana, ésta ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo. Las narrativas biográficas dan cuenta de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los sujetos.

En el mismo tenor, Huchim y Reyes (2013), citando a Connelly y Clandinin (1995) y Pujadas (2000), establecen que:

Los estudios de la narrativa son el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo [...] aplicado a la educación, es la construcción y reconstrucción de historias personales, profesionales y sociales. Mediante la aplicación del método BN en diversas disciplinas de las ciencias sociales [...] el ser humano ha recobrado protagonismo frente a las excesivas abstracciones y deshumanización del cientificismo positivista. (Huchim y Reyes, 2013, p. 9-10, 20-21)

Lo anterior nos lleva al planteamiento: ¿qué significa acceder a la historia de vida de alguien? Frente a ello podríamos responder que a sus experiencias vividas por determinado periodo de tiempo y convertir esa vivencia en un texto lingüístico, narrativo, en el que por lo menos participan dos personas en el destejido de hechos a veces tan compacto y bien armado, que durante su develación va logrando el milagro del asombro y extrañamiento de la propia narrativa al explicarlo a los demás.

No obstante las bondades de la metodología BN, es necesario advertir sobre sus peligros y limitaciones, ya que:

Si bien los métodos biográfico-narrativos permiten dar la voz a los docentes, son también un dispositivo de saber y de poder [...] a la vez son instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento a su vida profesional de los docentes. (Huchim y Reyes, 2013, p. 9-10)

Con los hallazgos que logren develarse tras la presente investigación, se tendrá la oportunidad de revalorar lo que podríamos aprender de un ejemplo de nuestros pueblos originarios, rescatando parte de su cosmovisión y su relación de respeto sagrado por la naturaleza, la casa donde todos habitamos. Y si este trabajo de investigación permite aportar al conocimiento y

reconocimiento de estos grupos humanos a través de la narración de sus experiencias en esta época de emergencia planetaria, estaríamos dando un gran paso en actos de significado dignos, justos y civilizatorios.

Generalidades del contexto del estudio

La investigación se realizó en una comunidad indígena del estado de Jalisco, ubicada en el pueblo de los wixárika, e identificada como una de las más antiguas de México; a la vez, es uno de los cuatro grupos indígenas que habitan la región conocida como el Gran Nayar, que comprende parte de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas, en México. Su territorio tiene como centro la comunidad de Santa Catarina Cuexcomatlán; su espacio se extiende en cuatro puntos más que, junto con el primero, representan los lugares sagrados y están distribuidos en un territorio muy amplio donde se expresa la cosmovisión del pueblo wixárika. Los wixaritari tienen su asiento principal en los municipios de Bolaños y Mezquitic, en la zona norte del estado de Jalisco, en una región montañosa, relativamente aislada dado lo escarpado del terreno y los pocos caminos que hasta hace poco brindaban acceso a esta región. Estos dos municipios han sido clasificados como regiones de alta y muy alta marginación, es decir, con pobreza y pobreza extrema. De acuerdo con la Comisión Estatal Indígena (CEI), habitan aproximadamente 14,300 wixárikas y hablan la lengua wixárika⁷.

El sistema organizacional de los wixaritari está integrado por autoridades tradicionales-religiosas y civiles que tienen su asiento en las principales comunidades de la región wixárika. La organización civil se integra por un número de cargos que designa el Consejo de Ancianos (kawitterutsixi); por otra parte, están los cargos religiosos del sistema tradicional, conformado por los mayordomos dedicados a un santo, los mayordomos menores, los jicareros y los tenanchis (Guzmán y Anaya, 2007). Una figura que también tiene gran peso en la cultura tradicional wixaritari es el Mara'akame, quien, según lo que señalan Guzmán y Anaya (2007, p. 410) es un “líder religioso y curandero con poderes sobrenaturales para entrar en contacto con los kakaiyarixi” (antepasados deificados).

En el presente estudio se utilizó la entrevista en profundidad, y se aplicó a profesores, supervisor escolar y Mara'akame. De igual manera, se realizaron tres grupos focales, en uno participaron los padres y madres de familia, y los dos restantes fueron con niños y niñas de diferentes grados escolares⁸. En la planeación de las entrevistas y de los grupos focales se

⁷ A los wixárikas también se les conoce como huicholes, aunque el pueblo considera despectiva esta denominación.

⁸ La grabación realizada durante la participación de los niños de la escuela fue interesante; sin embargo, cabe mencionar que para la transcripción se presentaron diversas dificultades, ya que debido a que los niños hablan con un tono de voz muy bajo y además usaban cubre bocas durante esta actividad, fue difícil escuchar lo que

consideraron los aportes de Van Manen (1999), para ello se enfatizó en el rescate de la experiencia vivida por los distintos agentes educativos en el medio indígena durante la pandemia, a partir de los sentimientos, estado de ánimo y emociones; el objetivo reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo, en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida (Van Manen, 1999, p. 56). Otro de los insumos considerados en la investigación fue el informe titulado: “Temas sobresalientes del ciclo escolar 2020-2021”, elaborado por el supervisor escolar y compartido para esta investigación⁹.

Para la construcción de los ejes de investigación se tomaron en cuenta los datos generales de los entrevistados, su concepción del virus COVID-19 a partir de su cultura, si ya lo tenían previsto, qué han escuchado de los ancianos, si ya lo esperaban, cómo va a terminar esto, sus vivencias de los diferentes agentes durante la pandemia, las medidas implementadas para enfrentar la enfermedad, el acompañamiento que recibieron por parte de la Secretaría de Educación Jalisco para desempeñar sus funciones, los materiales que recibieron, sus experiencias respecto al papel que tuvo la escuela durante la pandemia, los problemas a los que se enfrentaron durante la emergencia, los obstáculos para desarrollar la práctica y las sugerencias que tienen para mejorar la atención educativa de los niños de la comunidad en estudio.

Se solicitaron autorizaciones o permisos para el ingreso a la comunidad y a la escuela, así como el consentimiento informado para entrevistar y grabar a cada uno de los participantes. Las entrevistas se realizaron de la siguiente manera: los investigadores se trasladaron a la comunidad de estudio, para lo cual recorrieron alrededor de 9 horas; se llevó a cabo un encuentro con los diferentes agentes educativos considerados en la investigación: niños, maestros, supervisor escolar, madres y padres de familia, supervisor escolar, líder de la cultura y Mara’akame; se expuso el propósito de la visita y de la investigación; se obtuvo el permiso para realizar las entrevistas; se realizaron y grabaron las entrevistas; se tomaron notas e interpretaciones para hacer más dinámico el proceso de análisis de la información; se transcribieron las entrevistas y se procedió al análisis de las narraciones de los diferentes agentes participantes.

Choque de la realidad de la pandemia y sus creencias

decían. A partir de esta actividad, los integrantes del equipo de investigación opinan que para el próximo acercamiento se realizarán entrevistas por medio de un juego y/o dinámica para que los alumnos tengan la confianza de hablar.

⁹ El informe titulado: “Temas sobresalientes del ciclo escolar 2020-2021” fue elaborado por el supervisor escolar, entregado a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Jalisco, el 26 de julio del 2021 y compartido con los integrantes del equipo de investigación por el mismo agente educativo.

Experiencia de una de las autoridades del pueblo wixárika: el Mara'akame

De acuerdo con una de las autoridades comunitarias del pueblo wixárika, que también fue entrevistado para el presente estudio, el Mara'akame de la localidad, quien es considerado como sanador, artesano, agricultor y líder de su comunidad, afirma que el virus del COVID-19 “no existe”, ya que afirma: “Cuando se está acercando la enfermedad yo detecto a través de mis patrones de guardianes naturales que los utilizo para distanciar la enfermedad, es por eso que le digo, esta pandemia no existe”, pero afirma que en el caso de que existiera, entonces al pueblo wixárika no le llegaría, entre los argumentos que expone son los siguientes:

A nosotros, nuestros templos, los cerros y los dioses nos dicen que a nosotros no nos va a llegar esa enfermedad (COVID-19), a ninguna familia le va a llegar, al menos de que yo incumpla con algunas de las deudas que yo tenga con mis dioses /se refiere a los integrantes del pueblo/, pero yo soy el culpable como padre de familia por ser irresponsable /se refiere a los padres de los niños/ [...] porque también nosotros tenemos compromisos con las deidades, con los guardianes naturales entonces ahí sí. Si yo soy brujo y me gusta desearle mal a alguien es una deuda también, que se me va a ir acumulando y se me va a regresar ese mal. Aquí lo que nuestro Dios quiere es que seamos sanos, que respondamos a la familia, pero hay algunos que se ponen a echar brujería, a echar mal, eso es lo que no se quiere. (E4, Mara'akame, 1.3¹⁰)

Como se puede ver, desde la cultura del pueblo wixárika, el COVID-19 no es una enfermedad que les preocupe, ya que solo les llegará a las personas que tengan pendientes. La autoridad entrevistada expresa que las comunidades que conforman el pueblo están muy alejadas y cuentan con escasa comunicación, por lo que, a lo largo del 2020, se restringieron las salidas y los ingresos solo para lo necesario, con la finalidad de evitar que las personas que no pertenecen al pueblo contagiaran a los habitantes del pueblo wixárika.

Desde la perspectiva de la investigación, podemos darnos cuenta de la cantidad de paradojas que existen en el diario quehacer educativo, las cuales nos han permitido conocer y narrar las experiencias vividas durante la pandemia en el ámbito escolar de este grupo indígena; ahora bien, tomando como referencia las aportaciones de Bruner (2006) y Moscovici (1979), nuestras subjetividades fueron construidas en un ámbito exclusivo de intersubjetividad, en el cual negociamos significados que configuran nuestra realidad y tomamos decisiones; por lo tanto, al hablar de los elementos que conforman nuestra subjetividad consideramos elementos de naturaleza simbólica, es decir de naturaleza cultural, y en la narrativa del líder indígena podemos apreciar muy claramente el choque al parecer irreconciliable entre dos naturalezas culturales simplemente distintas y preocupantes, porque de las acciones que se tomen y las

¹⁰ Las entrevistas realizadas a los diferentes agentes educativos se transcribieron y codificaron. Los códigos utilizados fueron los siguientes: E4, corresponde al número de la entrevista realizada, posteriormente aparece el agente entrevistado, y los números representan la página y el párrafo de donde se extrajo la cita.

decisiones que se negocien, depende la recuperación académica tan deseable para los niños de educación básica de los grupos indígenas en general, y de los niños del pueblo wixárika en particular.

Experiencia de los diferentes agentes educativos

Las vivencias de los profesores en periodo de confinamiento

Los profesores considerados en el estudio son nativos del pueblo wixárika y ambos son varones. El profesor M1 cuenta con una larga trayectoria como docente: 21 años trabajando en escuelas rurales y multigrado; también tiene una formación muy sólida, ya que ha logrado la conclusión de un posgrado, el doctorado en investigación aplicada; él atiende dos grupos de 5° y 6° grados.

Respecto a sus experiencias educativas en la escuela y comunidad durante la pandemia, afirma que ha sido muy complicado actuar, ya que por un lado, desde su cultura, el “COVID no existe”, pero la SEJ y la Secretaría de Salud dan indicaciones precisas y establecen medidas sanitarias para no contagiarse.

Esto pues es algo muy [...], pero si pues fue algo muy difícil de entender, porque en el medio se hablaba de dos corrientes; a pesar de que, si había la enfermedad en la ciudad lejos de la comunidad y aquí no teníamos, no tenemos ningún contagio. El Consejo de Ancianos nos decía con optimismo nosotros no tendremos esa enfermedad, nosotros ya nos comunicamos con los dioses y esa es la respuesta que nos han dado, mientras que en la ciencia se decía que hay una pandemia. Entonces ante estas dos culturas, la mía, la wixárika y la de los mestizos. ¿Qué debemos hacer ante esto? Pues, creer en algo si hay esta enfermedad, tenemos que protegernos, y si no hay, pues no está de más. Siempre [...] quisimos prepararnos, quisimos atender las indicaciones de la Secretaría de Educación y sobre todo salubridad. (M1, Profesor FB, 1.2)

Esta situación resulta complicada porque si los habitantes de las comunidades no creen en la enfermedad, entonces no entienden el porqué de las medidas sanitarias implementadas por parte de la SEJ y de la Secretaría de Salud.

Bruner (2006) expone la articulación existente entre una perspectiva psicológica humanista, interpretativa, narrativista y los actos de significado, es decir lo simbólico y, por tanto, la presencia de una psicología cultural y una psicología popular, lo cual permitirá identificar experiencias y concepciones profundas con las cuales, por inefables que parecieran, nos comunicamos y tomamos decisiones en la vida personal y en el trabajo. Como se puede apreciar en la cita anterior, tal como lo señala Bruner, pareciera que existe un choque entre dos tipos de psicología: una cultural, que en este caso sería la visión implementada por las

medidas sanitarias por parte de la SEJ, y la cultura popular, que en este grupo indígena sería una visión local, mítica y tradicional, y también pareciera que no son reconciliables.

En este sentido, entre las estrategias empleadas para la atención de los niños en la escuela, estuvieron las siguientes:

[...] estuvimos trabajando con menos niños, con grupos más pequeños, pero además se les pidió a los niños que trabajaran distanciados y, era muy difícil de separarlos porque entre ellos estaban acostumbrados a trabajar juntos, todo el mundo estaba en un aula, entonces fue muy difícil creer si había, o no creer si había, que de repente se activara otra cosa, entonces controlar eso fue lo más difícil, a pesar de que los papás no creían que había la enfermedad. Los niños decían: “no, no es cierto porque mi papá dice que no hay nada”. En la comunidad nadie se ha enfermado, dicen [...] es una enfermedad de los blancos. Decían que el COVID no es una enfermedad para los nativos, aquí está la cosmovisión de nuestra cultura. (M1, Profesor FB, 1.4)

Se presentaron grandes dificultades con los padres de familia, porque al paso de algunos meses de la pandemia, las autoridades dieron las indicaciones del cierre de las escuelas...

Los padres de familia decían: “si no existe esta enfermedad, por qué nos dejan fuera de la escuela”. Entonces, inició un problema entre los padres y los docentes [...], siempre nos dijeron “nomás por no trabajar ustedes, siempre lo están diciendo, con el gobierno les dice eso, que hay enfermedad para no enseñar a nuestros hijos, eso es lo que ustedes están diciendo, es que nuestros hijos están perdiendo, esta enfermedad es para los blancos, los que viven en la ciudad, ellos tienen todos los servicios, tienen luz, internet, tienen todos los aparatos electrónicos; acá nosotros no tenemos nada de eso, nuestros hijos están perdiendo”. (M1, Profesor FB, 2.4)

Los padres se manifestaron acerca del tema, pero la SEJ [...] no respondió, su respuesta fue enviar gel antibacterial, jabón, cubrebocas y cosas así, poco, me refiero, porque hace dos días trajeron en ese galón con gel antibacterial, es el único que ha llegado desde hace un año, pues ahí está ese, pero realmente eso se lo acaban en una semana [...] ese que está ahí es cloro que trajeron para el lavado de mesas, sillas pisos, los vidrios, a veces se ocupa material, pero no ha habido ese tipo de materiales para los niños. (M1, Profesor FB, 2.5)

Respecto a las estrategias utilizadas para dar seguimiento a la práctica y atender a los niños durante la pandemia, se mencionan las siguientes:

Cuando nos cerraron las escuelas y nos dieron la indicación de que nadie asistiera a la escuela, pues estando reuniéndose niños y si se enfermaba alguno de ellos, los culpables son ustedes, nos decían. Entonces la SEJ nos dio un libro de texto y se les entregaba la tarea, con las indicaciones de lo que tenían que hacer. (M1, Profesor FB, 3.4)

Les dejábamos guías para cinco o de diez días, entonces la tarea era esa, dejarles el trabajo a los chicos, pero tampoco jamás pudieron hacerlo, porque siempre requerían que alguien los guiara, que alguien les explicara, y pues, la mayoría de los papás no saben leer ni escribir. (M1, Profesor FB, 3.5)

Ellos decían: “es que yo no puedo, por eso está el maestro”; o, “yo sí sé leer, pero no entiendo lo que me está diciendo el texto”; otros decían: “yo le digo a mi hijo, no me hace caso”; entonces, cosas así [...]. (M1, Profesor FB, 3.6)

Con relación a la comunicación que tenía como maestro con los niños y niñas a su cargo, hace referencia a que los niños:

Venían cada 15 días, en 15 días me refiero, contando sábado y domingo, pero una semana venían, más bien dos semanas no veían, y una semana venían para retroalimentar. Entonces, primero los niños de quinto y luego de sexto, para tener distanciado en el salón y nosotros trabajamos cinco horas, atendíamos dos hora y media a los de quinto y dos horas y media a los de sexto, además yo les dejaba trabajo: “tienes que hacer esto los 10 días que vas a estar en tu casa”; ya la otra, la tercera semana, ya nos vemos aquí, para sacar las dudas que tenían, yo tenía la presión de que todos los contenidos se tenían que cumplir, pero aun así nos retrasamos. (M1, Profesor FB, 4.5)

En el mes de septiembre del 2020 se celebraron algunas reuniones virtuales de profesores convocadas por la SEJ; en ellas los profesores compartían cómo estaban trabajando en sus escuelas:

Cuando nos reunimos los maestros, me di cuenta que otros docentes que trabajan en la zona urbana, estaban trabajando normal, ellos no perdieron, los chicos tenían internet, ellos tenían computadoras, tenían tablet, tenían todo, estaban en proceso normal; en cambio acá, pues no hay nada de eso; entonces, mi propuesta fue, aquí dentro de la escuela, hablar con mis compañeros para hacer la propuesta de que los niños vinieran a la escuela, una semana sí, una semana, no. Con esto me topé con mucho regaño //ríe// pude entender, ¿Profesor, por qué anda haciendo esas cosas, si se enferma un niño, ¿se va a responsabilizar? (M1, FB, 5.7)

Yo les contestaba: “no lo estoy haciendo para que el niño se enferme, lo hago para ayudarlo, pero siempre y cuando, cuidándolo que no se vaya a enfermar”; de esa manera quisimos ayudar más a los chicos, pero la realidad es que a pesar de eso, de todas maneras no fue lo que habíamos esperado. 17 alumnos no aprovecharon nada y se puede decir que se atrasaron y no aprendieron lo que lo que se debía de aprender en cada ciclo escolar. En primer grado fueron siete, segundo grado fueron dos, tercer grado fueron cuatro, en cuarto grado fueron uno, en quinto dos, en sexto grado ni uno.

De todas maneras pasaron de año por la normatividad de la Secretaría de Educación. (M1, Profesor FB, 6.1)

El profesor M2 tiene 34 años, estudió la licenciatura en el medio indígena para primaria en Nayarit, en una de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, y egresó en el 2016; de inmediato se incorporó a la docencia, por lo que tiene 6 años como profesor. Ha trabajado en varias comunidades: en el Venado, una localidad de costa en la sierra, en El Mirador; el año pasado lo asignaron a una nueva colonia; y en este ciclo lo ubicaron en la escuela considerada en el estudio, donde atiende 1° y 2° grados.

En torno a cómo concibe el COVID, el maestro afirma:

La idea o las creencias de los sabios en los Consejos de Mayores en nuestra cultura es muy diferente; nosotros como comunidad creemos en nuestras deidades y esas enfermedades, lo decía mi abuelo, son creadas por los mestizos, por personas ajenas y solamente a ellos les pega [...] (M2, Profesor FB, 2.4)

El viernes se llevó a cabo una asamblea y el Consejo de Mayores dijeron que los maestros deben estar aquí sin miedo y que aquí no ha pasado nada: “échenle ganas”. Pero también existe ese riesgo porque yo ya tuve esa experiencia. Mi papá falleció de eso, a mí nadie me cuenta porque ya lo viví. En la comunidad no lo trataron y lo sacamos a Zacatecas, no querían soltar el cuerpo, querían que lo cremáramos, pero al final de cuentas nos apoyó CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), con un documento que nos facilitó las cosas (M2, Profesor FB, 2.7).

Entonces es la diferencia que yo veo, acá es mucho más fuerte la cosmovisión, la cultura, la tradición tiene más peso. (M2, Profesor CC, 2.8)

Y efectivamente, la dificultad estriba en cómo enfrentar una visión muy compacta y bien armada en un sistema mítico y simbólico de una tradición originaria. Al respecto, Bruner argumenta que el papel constitutivo de la cultura dimensiona como un conjunto de

sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado, eran sistemas que estaban ya en su sitio [...] profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura [...] constituían un tipo de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad. (Bruner, 2006, p. 27)

Justo como lo estamos apreciando en la narrativa de experiencias que nos comparten los profesores de la comunidad del pueblo wixárika:

Como una medida sanitaria y de prevención las indicaciones de la SEJ fue que se cerraran las escuelas y que nos niños ya no asistieran al plantel, esto costó trabajo

porque los padres de la comunidad no aceptaban, por lo que fue necesaria la presencia de algunas autoridades de la comunidad, entre ellos el Comisario, pero también otras autoridades como el Gobernador del Estado de Jalisco. Las autoridades cerraron las escuelas y se tomó la decisión de que tenían que atender a los alumnos cada 15 días al principio, además de las medidas sanitarias. A partir de la visita de las autoridades [...] mandaron mucho material higiénico. (M2, Profesor CC, 3.12)

Para la atención de los niños los maestros de las comunidades rurales no cuentan con apoyos, ya que no hay luz eléctrica, internet, ni computadoras. Las indicaciones de la SEJ giraban en torno a lo planteado en Recrea; el maestro M2 narra que para el desarrollo de la práctica y la atención de los niños empleó varias estrategias que fueron cambiando en función de la reacción de los niños y padres de familia:

Al principio estábamos grabando en el altavoz, lo que hacíamos era grabar las instrucciones en lengua nativa wixárika y el Comisario ponía las grabaciones y los niños escuchaban las actividades. Estaba bien, pero al final de cuentas se dejó de hacer eso porque varios compañeros no le echaban ganas, sobre todo los que tienen más años de servicio no les parecía. Ellos preferían tenerlos enfrente, pero mandaban las instrucciones por escrito, pero esto no ha sido muy bueno, porque a veces los alumnos no alcanzan a comprender lo que uno les pide. (M2, Profesor CC, 3.15)

Para diseñar las actividades no contaba con ningún apoyo, así que afirma:

Yo me basaba mucho en los libros e iba extrayendo las actividades de los cuadernillos, ponía la instrucción, yo casi nunca me fui a actividades que hicieran en el libro. Yo sacaba las actividades del libro y las ponía en el cuadernillo. (M2, CC, 4.1)

Para la evaluación el maestro realizaba un concentrado de las actividades realizadas y de ahí iba calculando los porcentajes; sin embargo, muchos de los niños no cumplían:

Nosotros cada tres meses dábamos un concentrado de lo entregado, y ahí nos damos cuenta que los niños no cumplían. (M2, Profesor CC, 4.5)

Entre las principales dificultades que el maestro enfrentó en la atención de los niños menciona:

Fue en el segundo trimestre del año pasado que me di cuenta que las actividades que me entregaban eran realizadas por parientes y no por los niños, eso fue lo que más me llegó a preocupar; entonces, a partir de ahí fue cuando decidimos empezar con las asesorías, cada tres días venían los alumnos a la escuela, los turnaba, tenía 23 niños y los atendía de siete por día. (M2, Profesor CC, 5.1)

El papel del supervisor de la zona escolar

El documento elaborado por el encargado de la zona de supervisión escolar 003 nos sitúa en cómo se ha realizado la práctica educativa durante la pandemia, con un relato más preciso durante el inicio de la misma (marzo a junio del 2020), en el que identifica que existió una mayor cantidad de dificultades para su desarrollo, y particularmente nos contextualiza en el ambiente de la educación rural y la indígena, que posee características distintivas que la alejan bastante de la estrategia que aparece en el centro del discurso de la educación por parte de las autoridades, que es el de la educación a distancia (ya sea por medio de la televisión o de plataformas virtuales). En su lugar encontramos una práctica educativa regida por la voluntad de los actores, y por su capacidad de adaptación.

El supervisor escolar no falla en incluir su contexto en la descripción de sus actividades: “verificar que los alumnos recibieran sus actividades a pesar de las carencias tecnológicas (internet)” (p. 1); igualmente resalta: “de acuerdo a nuestro contexto y las carencias de conectividad para llevar a cabo las clases virtuales, en línea, por televisión y exigimos contar con los servicios de la red eléctrica, y conectividad en cada centro educativo lo más pronto posible” (p. 3). Algo que también nos deja muy claro y no se tomó en cuenta en los programas educativos es la desigualdad; se habla de educación a distancia cuando ni siquiera se cuenta con los servicios básicos, lo que orilló a todas las instituciones de la zona escolar a cambiar la estrategia: “siempre tuvimos clases presenciales” (E.S. p. 2), todo esto de forma escalonada:

Regresamos a las asesorías presenciales, ahí simplemente, después de las vacaciones, empezamos a trabajar las presenciales, pero con un solo día, acompañados de sus papás, entonces regresamos, trabajamos en el mes de mayo, el mes de junio, y aumentamos a dos días las clases presenciales, las asesorías; y a tres días en el mes de julio, que ya fue cuando salimos. (E3.Supervisor. 2.4)

Por otro lado, y centrándonos en la práctica, al inicio se advierte la confusión por la premura de las medidas: “el resultado de la primera etapa del 17 de marzo al 03 de abril 2020 fue muy bajo” (E3. Supervisor. 2.1); a pesar de ello se buscaron los medios para apoyar a los alumnos “citándolos una vez por semana para la entrega y recepción de las actividades y aquellos alumnos que tenían dificultades de presentarse en la escuela los docentes realizaron visitas domiciliarias” (E3. Supervisor. 2.1). El sujeto en cuestión, al ser supervisor, se encargada de coordinar estos esfuerzos.

Además de la voluntad de todos los actores educativos de impulsar una educación semipresencial debido a la imposibilidad de realizarla a distancia por el contexto, como se mostró anteriormente, también hubo flexibilidad por parte de los administrativos para la ejecución de la práctica por parte de los profesores: “dándoles la libertad de utilizar las fichas

de trabajo con la única sugerencia de que cada docente, al usar el material de las fichas, tendría que contextualizarlo y manejar un lenguaje común de acuerdo a su nivel o grado” (E3. Supervisor. 2.1); tal acción facilitó la obtención de mejores resultados. Asimismo, consideran que esta situación fortaleció sus habilidades como docentes: “en sí nos ayudó mucho y nos favoreció porque así enriqueció más esa enseñanza que nosotros llevamos” (E3. Supervisor. 2.3); es decir, se permitió a los docentes adaptar estrategias que tomaran en cuenta las directrices entregadas y el contexto en el que se desempeñan, fortaleciendo su práctica y beneficiando a las y los alumnos.

Donde solo existe un espacio de duda o, mejor dicho, de inconformidad, es con el actuar de la Secretaría de Educación Jalisco, ya que solo ofreció apoyo con material no didáctico, es decir, sanitario: “Eché la mano solo con gel antibacterial y jabón líquido para decirle a los niños que la higiene era parte para entrar al salón” (E3. Supervisor. 2.2). El único material educativo proporcionado fueron unas fichas de trabajo: “Simplemente nos mandaron las fichas que propone Recrea [...] se analizó, pero no se pudo aplicar tal como es. Simplemente nos tendieron unas estrategias y lo ajustamos a lo de nosotros, así fue como aplicamos” (E3. Supervisor. 2.3). Además, indicaron que no cuentan con suficiente personal para todos los planteles: “es cubrir con maestros, hay muchas vacantes, los contratos que había ahorita no están cubiertos. Tengo seis escuelas ahorita, sin nadie de maestros, definitivamente, sin docente” (E3. Supervisor. 2.4). Lo anterior ha generado como percepción por parte de la zona escolar que “no estemos tan seguros de que la Secretaría de Educación [Jalisco] nos va a tener mucho material” (E3. Supervisor. 2.3). Se asume como un abandono por parte de las autoridades en una situación compleja, que se suma a las limitaciones del entorno en el que se desempeñan: infraestructura inadecuada, falta de personal y falta de material.

En síntesis, fue la voluntad de los actores educativos, su flexibilidad y capacidad de adaptación lo que permitió que, a pesar de la falta de apoyo por parte de la Secretaría de Educación Jalisco, se trabajara en este contexto educativo escolar. Bruner (2006) reflexiona de manera profunda sobre el significado que tiene el papel de la cultura y al respecto se pregunta: “¿qué es lo que hace que los seres humanos funcionen?”; el autor nos proporciona, entre otros, el siguiente argumento: nuestra vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y también de formas del discurso compartidas, que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. Es decir, vivimos mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos.

Como puede apreciarse en el referido argumento, estos significados y procedimientos de negociación han permitido que, a falta de tecnología y conectividad, sea la voluntad, la adaptación y la flexibilidad lo que ha permitido mejorar resultados a pesar de la situación de emergencia vivida.

Entonces, el mensaje que se puede encontrar dentro del reporte entregado es el de un actor que entiende a la perfección el contexto en el que está situado, y trata de adaptar lo mejor posible la práctica que ejerce junto con la comunidad educativa, sin desviarse de los acuerdos pactados desde la centralidad (independientemente del apoyo que reciben o no reciben); y a pesar de estas limitaciones encuentran un margen de flexibilidad para realizar su práctica lo mejor posible dentro de la realidad en la que se encuentran, adecuando los contenidos que pueden enseñarse en donde se localizan.

La realidad revelada nos muestra que el éxito o menor rezago presentado por los alumnos durante la pandemia se debió a la capacidad de directivos (locales) y docentes de adaptar la política que se les presentó y aplicarla al contexto en el que se desempeñan. También se percibe un aire de optimismo por parte del supervisor en el sentido de que lo vivido servirá para facilitar el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022, tal como explica el supervisor sobre cómo afrontan su práctica educativa antes, durante y después de la pandemia: “Así es, maestro, como le digo, nos tenemos que mover; para nosotros no nos va a impedir algo avanzar, nosotros le vamos a buscar” (E. Supervisor., p. 4).

Aquí podemos reflexionar a la luz de la teoría de los actos de significado de Jerome Bruner, y preguntarnos: ¿qué peso tiene el significado de la palabra con base en lo que los actores dicen que pretenden decir?

El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de la acción en que ocurre [...] exactamente igual que el significado de la acción solo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden decir [...] decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente. (Bruner, 2006, p. 33-34)

La vida cotidiana es interpretable y con base en la cita anterior, hay un supuesto fundamental que consiste en la relación entre lo que se hace y lo que se dice que se hace en el proceder normal de la vida. Lo más importante es lo que la gente dice que hace, dado que el comportamiento es una actividad mediada, traducida en palabras; por dicha razón, algo importantísimo en la cultura es la lingüística.

La psicología cultural, más que ocuparse de la conducta, se ocupa de la acción intencional, que no es sino una acción situada de los interactuantes en un escenario lingüístico y cultural. Por lo tanto, lo declarado por el supervisor escolar en la entrevista analizada, respecto de la visión optimista de que con base en lo vivido se facilitará el ciclo escolar siguiente, y su afirmación categórica de que para cualquier dificultad “nosotros le vamos a buscar”, confirma lo dicho por Bruner respecto de la articulación entre el significado de la acción y lo que los actores dicen que pretenden decir. Dicho de otra forma, la vinculación inseparable entre el decir y el hacer en la vida cotidiana, y en este caso en la vida cotidiana escolar.

A manera de cierre

1. En todos los tiempos ha habido grupos humanos que han sido deshumanizados por un poder hegemónico, grupos marginados, no solo no valorados o no reconocidos, sino hasta considerados como no bienvenidos en ninguna parte del mundo, y dentro de esos grupos obviamente se encuentran nuestros pueblos originarios. En el estado de emergencia planetaria que vivimos hoy debido a la pandemia COVID-19, su situación general y concretamente su situación educativa requieren de una relación comunitaria con autoridades educativas, que garantice mayor inclusión, equidad y respeto, para resarcir y reestablecer los procesos de formación educativa de la mejor manera posible en las condiciones descritas en el presente trabajo.
2. El encuentro simbólico entre dos tradiciones culturales a través de los agentes educativos en el medio indígena se ha convertido en un acontecimiento estruendoso o al menos crítico, dado que son visiones que se han desarrollado lamentablemente de modounilateral; por un lado, la visión no indígena de la enfermedad y la crisis causada por la pandemia; y por el otro, la cultura local e indígena, para la cual no hay enfermedad ni mucho menos pandemia, lo cual nos lleva a reflexionar en torno a ¿quiénes somos como educadores?, ¿cuáles son nuestras limitaciones y aciertos en un escenario de excepcionalidad como el que hoy experimentamos? Lo anterior nos conduce a cuestionarnos también acerca de cómo y qué hacer para apreciar, desde una perspectiva no indígena, las prácticas docentes cuando éstas se llevan a cabo en un contexto de desinformación, marginalidad, escasez de conocimiento y pobreza física y material. Si la finalidad de la educación es configurar prácticas que sean realmente nutritivas y emancipadoras y que permitan a los seres humanos proporcionarse bienestar al inspirarnos a ser quienes realmente somos en la reinención constante, los escenarios que aquí se han mostrado son verdaderamente desalentadores, por la fragilidad del contexto indígena y su grado de vulnerabilidad frente a las decisiones tomadas para todos los contextos educativos, como si se pudieran estandarizar cuando los elementos, las herramientas y los recursos no se encuentran en igualdad de condiciones en todos los escenarios educativos; por lo tanto, hoy hace falta un sistema que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.
3. Con base en la realización de la entrevista aplicada al supervisor de la zona escolar, nos quedamos sumamente asombrados de cómo a través de la voluntad de los agentes educativos, su disposición, flexibilidad y capacidad de adaptación de contenidos, han logrado que el desarrollo de las actividades académico-escolares no se haya visto tan perjudicado, a pesar de que las comunidades indígenas son vulnerables de por sí debido a las condiciones de marginalidad y el abandono educativo por parte de las autoridades educativas locales y estatales.

4. La falta de apoyo en el servicio educativo de las comunidades indígenas se refleja básicamente en escasez de material didáctico, estrategias pedagógicas y personal docente; también en la falta de servicio eléctrico y conectividad; sin embargo, lo anterior no ha sido obstáculo para que los agentes educativos muestren optimismo para el siguiente ciclo escolar 2021-2022; desafortunadamente, en tales condiciones se orilla a los grupos humanos marginales a tener una formación educativa “pobre para pobres”.
5. La presente narrativa en el contexto de la emergencia planetaria y su impacto en una comunidad indígena nos obliga a revisar y, si fuera el caso, transformar nuestras prácticas docentes, recurriendo cada cual a los recursos y herramientas que estén al alcance; pero ¿cómo hacer para generar mejores resultados a partir de contenidos más interesantes, significativos y sugerentes? No pocos estudiantes aprenden con entusiasmo, pero desafortunadamente lo hacen fuera de la escuela y a ésta van a aburrirse, con base en lo que ellos mismos dicen. Quizá no requerimos transmitir, imponer, obligar, convencer o adoctrinar, sino solamente inspirar a nuestros estudiantes para que deseen reinventarse, como lo dice Sztajnszrajber (2018).
6. En definitiva, la crisis de salud por la que hemos transitado a nivel global, ha trastocado nuestra cosmovisión y nuestra comprensión de cómo nos vinculamos. Ante este cambio forzado de paradigma, la herramienta primaria a la que podemos acudir es la cultura, el contexto en el que estamos insertos; a través de esa lente resignificaremos nuestras circunstancias y adaptaremos las herramientas que tengamos al alcance para reconfigurar una nueva normalidad, una nueva forma de “hacer escuela”, con todos los elementos y personajes que convergen en cada comunidad.
7. La metodología biográfico-narrativa ha sido considerada la más adecuada para la narración de experiencias de los agentes educativos en una comunidad indígena, donde lo importante es recuperar y recrear las concepciones que se tienen de la escuela y del aprendizaje. En definitiva, esta metodología nos permitió acercarnos a la comunidad originaria en el contexto de pandemia que atravesamos, aprender cómo han vivido el fenómeno, cuáles han sido sus emociones y percepciones, sus expectativas, en qué medida han recibido apoyo y acompañamiento, cuáles han sido las problemáticas que han enfrentado y cómo las han sorteado.
8. En síntesis, diremos que el principio de organización simbólica en la vida moderna es narrativo, más que racional o conceptual, dado que las narraciones, discursos, historias o argumentos se relacionan con la forma en que interpretamos los hechos, es decir en los significados que les damos dentro de esa cultura y, por lo tanto, el “Yo” es uno que cuenta relatos, un “Yo narrador”.

Referencias

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>

Bolívar, A. y Segovia, D. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social. Disponible en: research.net/index.php/fqs/article/view/161/357

Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y otros (2020). *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46543-impacto-covid-19-pueblos-indigenas-america-latina-abya-yala-la-invisibilizacion>

Dietz, G., Selene, L. y Cortez, M. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. *Educación en la diversidad*, 1, 34-42. Disponible en: <file:///E:/Downloads/2020-art-GTClacso.pdf>

Gallardo A. L. (2020). Educación Indígena en tiempos de COVID-19: viejos problemas, nuevos problemas. En C. Casanova (Ed.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 164 -169), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Gobierno de Jalisco, (2020). Protocolo de acción ante COVID-19. *Sector Educativo, para asesorías presenciales en planteles de educación básica*. Disponible en: https://coronavirus.jalisco.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/200525Jalisco_Educacion_Media_protocolo_de_accion_ante_Covid19.pdf

Guzmán Mejía, R. y Anaya Corona, M. C. (2007) *Cultura de maíz-peyote-venado. Sustentabilidad del pueblo wixárika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de los Altos.

Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13, (3),1-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>

IESALC-UNESCO (2021). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las Universidades de América Latina durante la pandemia. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/07/cerrar-ahora-para-reabrir-mejor-manana-la-continuidad-pedagogica-en-las-universidades-de-america-latina-durante-la-pandemia/>

Martínez Rizo, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Mejoredu, L. (2020). *10 sugerencias para la educación durante la emergencia por COVID-19, Gobierno de México*. Disponible en: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/10-sugerencias-para-la-educacion-durante-la-emergencia-por-covid-19>.

Mexicanos Primero Jalisco, (2021). *La educación en tiempos de pandemia. Visualizar las oportunidades y desafíos para la transformación educativa en Jalisco*. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/educacion-en-tiempos-de-pandemia-visualizar-las-oportunidades-y-desafios-para-la-transformacion-educativa-en-jalisco/>

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Argentina: Huemul.

Organización Mundial de la Salud (2020). *COVID-19 cronología de actuación de la OMS*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

Rendón (09/09/2020). *Por COVID, indígenas que retornan a comunidades reencuentran sus valores*. Disponible en: <https://ibero.mx/prensa/por-covid-indigenas-que-retornan-comunidades-reencuentran-sus-valores>

Rothan, H. y Byrareddy S. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease, *Journal of Autoimmunity*, Febrero

Sztajnszrajber, D. (2 de septiembre de 2018). *La Educación*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=35PiXDPb9BI>

Torres, C. (2021). El cierre de las escuelas provocado por la COVID-19: consecuencias y condiciones para la reapertura, *Temas estratégicos No. 91*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República

Torres, R. (02/11/20). Alfaro presume mejor manejo de la pandemia que Sheinbaum y AMLO, *El Universal*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/alfaro-presume-mejor-manejo-de-la-pandemia-que-sheinbaum-y-amlo>

UNESCO (2020a). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19 n°2.4 Notas temáticas del Sector de Educación

UNESCO (2020b). Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19 n°4.2. Notas temáticas del Sector de Educación

UNESCO (2020c). La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública. Comisión internacional sobre Los futuros de la educación

UNESCO (2020d). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Documento de Política

UNESCO (2020e). Documento de referencia sobre la alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: impactos y revelaciones

UNESCO (2020f). Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/pueblos-indigenas-y-covid-19-mirada-mexico>

UNESCO (2021). #SuEducaciónNuestroFuturo Seguir teniendo en cuenta a las niñas durante la crisis de la COVID-19 y después de ella

Van Manen, M. (1999). *The practice of practice*. En: M. Lange, J. Olson, H. Hansen y W. Býnder, (Eds.) *Changing Schools/Changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Lovaina: Garant.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Acerca de las autoras

Martha Vergara Fregoso, Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara y Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes por el Centro de Altos Estudios de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales de la Universidad de Guadalajara (UDG) y Coordinadora del área de investigación en el ITRALI de la UDG. Ha sido profesora invitada en diversas universidades en el extranjero, tales como: USTA y la Universidad San Buenaventura de Colombia, en la UCC de Argentina, en la UNIOVI de España, en la PCUP de Perú, la UPOLI de Nicaragua, y en la UASD de República Dominicana, entre otras. Es Investigadora Nacional por el Conacyt, SNI-Nivel 2 y cuenta con el reconocimiento PRODEP, Actualmente Coordinadora de la Red de Procesos de Formación y Asesoría en Posgrados e Educación en Iberoamérica. Coordinadora del Comité Científico del Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

María Guadalupe Galván Martínez, Profesora normalista, Licenciada en Educación Básica por Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato, Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de Tiempo completo “Titular “A” en la Universidad de Guanajuato, Perfil PRODEP 2019-2022, Miembro titular del Cuerpo Académico en Consolidación “Procesos Educativos”. Actualmente Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Docente, registrada recientemente en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, Integrante de Comisiones Evaluadoras, de Diseño Curricular y de Programas de Movilidad social. Ha trabajado la significación en las prácticas docentes, así como la formación del pensamiento crítico, estudios sobre el seguimiento de egresados, las representaciones sociales del profesorado y la inclusión educativa.