

La dimensión educativa de la Sección 22 (SNTE) durante la pandemia del COVID-19

The educational dimension of Section 22 during the COVID-19 pandemic

Mariano Casco Peebles*

IIISUE-Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México
marianocasco@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7713-0274>

ISSN-0185-4259; e- ISSN: 2007-9176

DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/962024/atc4/cascopeeblesmx>

Resumen

Este artículo buscar dar cuenta de las propuestas educativas desplegadas por la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de México durante la pandemia del covid-19 (2020-2021). La Sección 22 tiene un protagónico lugar dentro del sistema educativo oaxaqueño, lo que hace que sus decisiones impacten en el devenir educativo en el estado. Dicha seccional se ha caracterizado por practicar un beligerante sindicalismo en el que su propuesta de educación alternativa es una dimensión fundamental. En el artículo detallaremos sus propuestas educativas para un momento excepcional como una pandemia. En nuestra investigación empleamos la técnica de estudio de caso e instrumentos de construcción de datos cualitativos como la entrevista semiestructurada y el trabajo con datos secundarios.

Palabras clave: educación alternativa – sindicatos – Oaxaca – relaciones laborales – maestros

Abstract

This article seeks to account for the educational proposals deployed by Section 22 of the National Union of Education Workers (SNTE) of Mexico during the COVID-19 pandemic (2020-2021). Section 22 has a leading place within the Oaxacan educational system, which means that its decisions have an impact on the educational future in the State. Section 22 has been characterized by practicing a belligerent trade unionism in which its alternative education proposal is a fundamental dimension. In this article we will detail their educational proposals for an exceptional moment such as a pandemic. In our research we use the case study technique and qualitative data construction instruments such as the semi-structured interview and work with secondary data.

Keywords: Alternative education – Unions – Oaxaca – Labor relations – Teachers



IZTAPALAPA

Agua sobre lasjas

* Integrante del Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE), asesorado por el doctor Sebastián Plá Pérez

Introducción

En este artículo buscamos dar cuenta de la dimensión educativa de la Sección 22 (S-22) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), espacio que aglutina a trabajadoras/es de la educación pública de Oaxaca (México), durante la pandemia del COVID-19 (2020-2021).

La emergencia de una pandemia obligó al cierre generalizado de establecimientos educativos en numerosas partes del mundo y fomentó distintas modalidades de educación a distancia para mantener cierta continuidad pedagógica. Al año de iniciada, en marzo de 2021, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) calculó que la mitad de los educandos del mundo seguían afectados por el cierre parcial o total de las escuelas (UNESCO, 2021a). Sería difícil encontrar, en la historia reciente, un hecho histórico de tanto impacto en los sistemas educativos. Para el caso mexicano, fue durante la revolución mexicana de 1910 la última vez que se vieron cerrados, prácticamente en su totalidad, los establecimientos educativos. De esta manera, la crisis sanitaria representó un enorme desafío para todos los actores de la educación: autoridades, maestras/os, sindicatos y comités de padres/madres de familia. Lo que hace que sea pertinente el estudio de la manera en que intervinieron los distintos actores y las dinámicas que se fueron dando en esa situación excepcional que fue cambiando rápidamente.

La Sección 22 del SNTE, que a su vez es parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTe), se ha caracterizado por practicar un sindicalismo confrontativo independiente de la dirección nacional del SNTE en el que las demandas no estrictamente laborales —como las pedagógicas, políticas, culturales, sociales— tenían un lugar destacado (Casco, 2020). Al ser un sindicato de trabajadores de la educación, su dimensión educativa adquiere particular relevancia. Por dimensión educativa entendemos las prácticas y los discursos tales como la realización de congresos pedagógicos, talleres de formación docente, la elaboración de textos de difusión o propuestas pedagógicas y didácticas, y la intervención en debates sobre legislación educativa. Un componente importante de la dimensión

educativa de la S-22 fue el PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca), propuesta de educación alternativa surgida en 2009. Con ella buscaron distanciarse de las sugerencias que provenían de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional y construir una mirada que diera cuenta de las especificidades del territorio local en donde dictaban clase.

Oaxaca es un estado mexicano con una fuerte presencia indígena, con una importante población rural, altos niveles de pobreza y alta informalidad laboral. Sumado a ello, en 2019, solo 29.5% de los hogares oaxaqueños tenían acceso a internet. Algunas características de su población se pueden ver en el siguiente cuadro:

CUADRO I.
Características población de Oaxaca

<i>Categoría</i>	<i>(%)</i>
Autoadscripción indígena (DIGEPO, 2022)	65.7
Hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2022)	31.2
Población rural (INEGI, 2020)	51
Población con ingresos debajo del nivel de pobreza (CONEVAL, 2020)	64.1
Informalidad laboral (STPS, 2021)	80.7
Hogares con acceso a internet (INEGI, 2019)	29.5

Fuente: Elaboración propia con base en publicaciones de organismos públicos.

En el presente artículo detallaremos las distintas posturas que fue teniendo la seccional a lo largo de la pandemia: desde el inicio del confinamiento en marzo de 2020 hasta la vuelta masiva a la presencialidad escolar a inicios de 2022. De esta forma describiremos la manera en que confrontaron con las medidas de la SEP y las alternativas que propusieron. Asimismo, haremos eje en los debates internos que tuvo el magisterio, en particular sobre cómo mantener la continuidad pedagógica en una educación a distancia en un contexto de precariedad económica y sobre cuándo estaban dadas las condiciones para el regreso a la presencialidad escolar.

En la investigación empleamos la técnica de estudio de caso: las propuestas educativas de la S-22 en pandemia fue una temática seleccionada debido a su importancia empírica y por su plausibilidad para convertirse en un vehículo para la reflexión teórica. A su vez, usamos instrumentos de construcción de datos cualitativos como la entrevista semiestructurada, y el trabajo con datos secundarios. Realizamos 13 entrevistas individuales a maestros/as y referentes sindicales durante el mes de noviembre de 2022. Estas fueron transcritas y luego se categorizaron mediante

el programa *Atlas.ti* 8. Además, reunimos, sistematizamos y analizamos toda la producción escrita por la seccional durante desde marzo de 2020 a septiembre de 2022. La producción fue extraída de su web (<https://www.cencos22oaxaca.org/>) mediante técnicas de raspado web (*web scraping*) empleando el lenguaje de programación Python. Se obtuvieron 190 documentos escritos por la seccional, de los cuales 51 fueron pertinentes para nuestros objetivos. La información también fue analizada mediante *Atlas.ti* 8.

Además de la introducción y unas conclusiones, el artículo está ordenado en cuatro partes. En la primera hacemos un bosquejo general sobre la pandemia en México; en la segunda detallamos las propuestas educativas de la SEP; en la tercera presentamos algunos aspectos de la propuesta de educación alternativa de la seccional, y, en el cuarto, las propuestas que fue desplegando la S-22 durante la pandemia. En las conclusiones daremos unas reflexiones generales sobre el fenómeno.

La pandemia de COVID 19 en México

Es necesario detallar algunos elementos de la pandemia en México, aunque sea modestamente, para contextualizar la intervención de los actores educativos. El gobierno federal mexicano mantuvo una política aperturista para enfrentar la pandemia no realizando grandes y extensos cierres de actividades. En cuanto a la cantidad de fallecidos, México estuvo entre los países (en términos absolutos y relativos) con mayor cantidad según un estudio de la Organización Mundial de la Salud. El exceso de mortandad en 2020 y 2021 fue de 626 000 personas (Msemburi et al., 2022).

No existen datos oficiales públicos sobre la cantidad de trabajadores de la educación estatales de Oaxaca fallecidos a causa de COVID-19. Pero, la Secretaría de Asistencia Social de la Sección 22 nos brindó un dato que ayuda a comprender la magnitud del fenómeno. Cuando fallece un trabajador de la educación pública en México existe un beneficio para sus familiares, denominado *pago de marcha*, que consiste en el desembolso de cuatro meses de salario básico. Quien se encarga de hacer los tramites frente al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) en Oaxaca es la Secretaría de Asistencia Social de la S-22. Según su titular, en tiempo normales se hacen entre 80 y 150 trámites por ciclo escolar. Durante la pandemia (años 2020 y 2021 completos) ese número ascendió a 2500/2700 (un crecimiento de trámites arriba del 1000%), dato que evidencia el impacto de la pandemia en la mortandad del magisterio oaxaqueño (Jorge, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

Si bien México tuvo una política aperturista en la mayoría de las actividades económicas y sociales, las instituciones escolares estuvieron excluidas. La escuela funcionó, al igual que en varios países, como una *válvula de seguridad* frente a las olas de contagios (Dussel, 2020). El argumento esencial para esta medida era la cantidad de personas que movilizaban los sistemas educativos y, por lo tanto, el impacto que tenía en el devenir pandémico a nivel nacional; tesis sustentada por artículos académicos de epidemiología (Gurdasani et al., 2021). De esta manera, en términos macro hubo una tensión entre lo que acontecía en la mayoría de las actividades (abiertas al público) y lo que acontecía dentro de los establecimientos educativos (sin actividad presencial).

En lo que va del siglo XXI, la pandemia de COVID-19 fue uno de los hechos históricos de mayor impacto. Pero la manera en que vivieron la pandemia los mexicanos varió notablemente según su edad, clase social, género, región, nivel educativo, entre otros criterios. Sobre las mujeres recayeron las tareas de cuidado de enfermos; además se vieron más afectadas laboral y económicamente que los hombres (INEGI, 2021), las/os trabajadores informales vieron reducir fuertemente sus ingresos, muchos asalariados fueron despedidos (OIT, 2020), y las familias no acomodadas económicamente —que tuvieron integrantes gravemente enfermos— se endeudaron para hacer frente a tratamientos que, frente al colapso del sistema de salud, se hicieron costosos. Por su parte, a las familias con mayores ingresos y con mayor nivel educativo les fue más sencillo enfrentar la educación a distancia de manera virtual, la que requirió, además de dispositivos tecnológicos y un espacio dentro del hogar para tener clase, un contexto familiar que pudiera hacerse cargo de la situación educativa. Por último, el sector más privilegiado económicamente vio acrecentar significativamente sus riquezas (Berkhout et al., 2021).

En suma, la pandemia no fue vivida de igual manera por todos, y para muchas personas, especialmente las más desfavorecidas en el sistema actual, fue particularmente difícil. Es en este marco en que sucedió el fenómeno educativo que pasaremos a detallar.

Propuestas de la SEP

Es pertinente referirse, aunque sea de manera breve, a las propuestas que emanaron de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para encarar la educación durante la pandemia. Los siguientes párrafos no agotan en lo más mínimo un profundo análisis de dichas políticas, solamente pretenden presentarlas al lector.

En términos generales la SEP planteó modalidades de educación a distancia recurriendo a algún tipo de dispositivo tecnológico. Sus propuestas fueron *Aprende en Casa I*, *Estrategia de educación a distancia* (acuerdo con Google), *Jóvenes en Casa* y luego el *Aprende en Casa II y III*.

CUADRO 2.

Propuestas de la SEP para la educación durante la pandemia del COVID-19

<i>Programa</i>	<i>Resumen propuesta</i>	<i>Fecha lanzamiento</i>
Aprende en Casa I	Clases mediante internet y TV abierta	Marzo 2020
Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México	Herramientas de aprendizaje por medio de google for education y youtube	Abril 2020
Jóvenes en casa	Contenido enfocado en educación media superior	Abril 2020
Aprende en casa II	Difusión de contenidos educativos mediante Tv abierta	Agosto 2020
Aprende en casa III	Aplicación con contenidos educativos	Abril 2021

Fuente: Elaboración propia con base en información pública de la SEP.

Estas propuestas no fueron acompañadas con recursos para que estudiantes o docentes pudieran acceder a las herramientas tecnológicas necesarias para mantener la continuidad pedagógica. Es decir, no hubo un plan de distribución de dispositivos para quienes no contaran con ellos. Luego, cuando impulsaron el regreso a clases presenciales, en julio de 2021, tampoco destinaron recursos para el reacondicionamiento de la infraestructura escolar ni entregaron sanitizantes o elementos de limpieza. Por último, al menos hasta inicios de 2023, la SEP no había lanzado ningún programa específicamente centrado en mitigar los problemas educativos generados por la pandemia.

Es decir, la postura de la SEP implicó depositar en docentes, familiares de estudiantes y alumnas/os parte de las responsabilidades educativas que les corresponde según el artículo tercero de la constitución mexicana (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022, Artículo 3). Esto tuvo consecuencias en el derrotero educativo; una importante fue que las desigualdades estructurales de la sociedad y el sistema educativo se agudizaron. La situación particular de cada estudiante (nivel educativo y económico de su entorno familiar, por ejemplo) pasó a ser todavía más fundamental que lo que era antes de la pandemia.

De igual forma, la circunstancia particular de cada docente pasó a jugar un papel relevante: su situación familiar, de salud, su acceso o no a una PC, su capacitación en el manejo de dispositivos tecnológicos, tuvieron nuevas implicaciones en las clases que terminaban dictando.

También se agravaron las distancias entre aquellos docentes que se sintieron interpelados en propiciar acciones educativas durante la pandemia y aquellos que no lograron reformular su rol en dicho escenario. Si el espacio escolar tiene distintas maneras de controlar el trabajo —institucionalizadas con el tiempo—, su repentino cierre generó que se pausaran varios de esos dispositivos y se volviera a renegociar, también de improviso, el control de la actividad docente en la modalidad a distancia (Ocampo y Cuéllar, 2022). Es ilustrativa la cuestión del horario de trabajo frente a curso: en la presencialidad el horario de ingreso y egreso estaba más o menos claro. En cambio, la educación a distancia surgida en la pandemia —por tener que reinventarse nuevos horarios— implicó que para algunos docentes la jornada laboral se extendiera y ocupara muy diversos ámbitos de su vida, y en otros significó que se redujera. Estas modificaciones en el proceso de trabajo docente propiciaron el debate sobre el derecho a la desconexión digital del docente (Ramón Fernández, 2021).

Así, la postura de la SEP de deslindarse de su responsabilidad educativa y depositarla en terceros supuso un retiro de su autoridad para ejercer su función de control del trabajo docente. Puesto en términos más simples: al no dar siquiera las herramientas para que sucedieran las clases en línea se le volvía más difícil presionar a la docencia para que las impartiera en esa modalidad, y al no destinar recursos para una vuelta a la presencialidad cuidada le costó más imponer la decisión de volver a las escuelas.

En relación con la educación mediante la TV, hubo autores que valoraron positivamente el contenido de los programas (González, Larrosa-Fuentes y Paláu, 2022), y según cifras oficiales tuvo una importante audiencia, aunque no se puede establecer con ese tipo de mediciones qué tan utilizado fue en el vínculo pedagógico docente-educando (SEP, 2021). En cambio, otros le criticaron a esos programas el enfoque pedagógico en que estaba sustentado, su pertinencia y, sobre todo, el alcance real que tuvo en las comunidades escolares del país (Díaz Barriga y Barrón, 2022).

En conclusión, la política de la SEP fue emplear distintas modalidades de educación a distancia para una población (estudiantes, docentes, familiares del alumnado) que en su mayoría no tenía las condiciones materiales y el conocimiento para acceder a ella.

La educación alternativa de la Sección 22 del SNTE

El término educación alternativa es polisémico (Garagarza, Alonso y Aguirregoitia, 2020) y es, a su vez, un concepto académico como una categoría nativa del magisterio oaxaqueño. Encierra experiencias concretas disímiles no solo en México, sino en varias partes del mundo. A los fines de este artículo, entendemos la educación alternativa como una serie de experiencias autónomas o contrahegemónicas a las convencionales ya sea en cuanto a su contenido o bien en cuanto a la forma en que se imparte educación. Pueden estar o no administrativamente dentro de los sistemas educativos instituidos. Es decir, retomamos una visión amplia y formalista del concepto. Con relación a nuestro caso de estudio sostenemos que la propuesta de la S-22 es alternativa en su contenido y forma y que se ubica administrativamente dentro del sistema educativo oaxaqueño.

La propuesta de educación alternativa de la S-22 se condensa en el PTEO, el cual, conceptualmente, busca articular los aportes de intelectuales oaxaqueños como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna —en particular su concepto de comunidad— (Díaz, 2007; Martínez Luna, 2015), con teorías pedagógicas como la de Freire (Sección 22 del SNTE, 2009; Sección 22 del SNTE, 2012; Sección 22 del SNTE, 2013). En concreto, la propuesta busca revalorizar una práctica docente situada que retome como fundamental la riqueza cultural de la comunidad en donde se encuentra la escuela y en donde el educando se constituye como sujeto. Así, se distancian radicalmente de la idea de que la tarea del docente debe ser replicar un proyecto curricular elaborado en las altas esferas de la SEP “para paulatinamente irlo aplicando en su aula” (Díaz Barriga, 2021).

El PTEO parte del supuesto de que los pueblos de Oaxaca —con una alta presencia indígena— tienen un conjunto de conocimientos vitales que han sido negados por los programas escolares en particular y el estado en general. Saberes tales como las lenguas indígenas (16 lenguas indígenas distintas se hablan en el estado), formas de organizarse comunitariamente, comidas y maneras de vincularse con la naturaleza. Y que, por lo tanto, de lo que se trata es de construir una mirada pedagógica que transforme a la escuela para que no niegue esos conocimientos, sino que los retome, enseñe, sistematice y articule con los *conocimientos universales* (Maldonado y Maldonado, 2018). Es decir, “plantea la discusión epistemológica sobre qué tipo de conocimiento se ha definido como legítimo” (Plá, 2015).

Por ejemplo, mientras que hace no tantas décadas un docente de primaria general en Oaxaca sancionaba a un niño por hablar chinanteco dentro del aula, el objetivo del PTEO sería revalorizar el ser bilingüe. Si anteriormente el conocimiento era

solamente el del libro de la SEP, con el PTEO el conocimiento podría encontrarse también en las maneras de cocinar que un integrante de la comunidad tiene o en las maneras en que funciona por *usos y costumbres* el gobierno de la comunidad.

Para lograr esos objetivos la S-22 busca generar prácticas escolares más horizontales entre: escuela-comunidad, maestro-alumno, maestro-autoridades educativas. Al mismo tiempo, el PTEO problematiza la división entre asignaturas y plantea una mirada más transversal en la cual la escuela trabajaría por proyectos que articulen los conocimientos de las distintas materias. Así, el PTEO sostiene que, a partir de este enfoque es que se puede lograr que los estudiantes oaxaqueños tengan aprendizajes significativos acordes con su contexto específico.

El proyecto educativo de la S-22 está asociado con las otras dimensiones de su sindicalismo, es decir, es parte central de una estrategia más global para cambiar el estado en aspectos, aparte de educativos, también laborales, políticos, sociales y económicos (Casco, 2020).

La seccional desde 2009 destinó importantes recursos para difundir entre sus afiliados la educación alternativa. El vehículo más importante son los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA), que son obligatorios, participan la mayoría de los 80 000 afiliados y se realizan anualmente en el receso escolar de verano. Además, tiene la Secretaría de Asuntos Profesionales dentro de su Comité Ejecutivo Seccional (CES) que, junto con el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22), se abocan específicamente a acompañar a la docencia que implementa el PTEO. Por último, también se creó el Programa para el Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO), un programa para incentivar a los maestros/as para que se embarcasen en la educación alternativa.

En los proyectos de educación alternativa que planean retomar los conocimientos por fuera de los hegemónicos existe un desafío que es resolver la tensión entre los saberes externos o globales y los particulares del contexto específico (Plá, 2015). Históricamente, la escuela mexicana tendió a resolver esta tensión mediante la cancelación de los saberes locales a partir de una mirada *homogeneizadora* (Kreisel, 2017). Por el contrario, el camino inverso de enfatizar solamente los locales pone en entredicho uno de los objetivos de la escuela moderna que es abrir nuevos horizontes a sus estudiantes por medio del acceso al conocimiento (Young, 2011).

El PTEO no ha escapado, como otros muchos proyectos, a esta tensión y si bien declarativamente sostiene una articulación entre lo universal y lo local, en los textos de la S-22 prevalece lo local. Este debate existe dentro del magisterio oaxaqueño; por ejemplo, una maestra de primaria general de la sierra sur manifestó: “el único inconveniente que le tendría... que yo le encontraría [al PTEO] es que al trabajar

nada más sobre el contexto, un niño que salga de ahí no va a saber cómo... va a ser un obstáculo porque no conoce cosas fuera de ahí" (Gladys, comunicación personal, 1 de septiembre de 2017).

No existen estudios cuantitativos para saber el alcance del PTEO en el magisterio oaxaqueño. Lo cierto es que si bien se está lejos de que todo el magisterio oaxaqueño lo adopte existen muchas iniciativas implementadas en los distintos niveles escolares que encuentran un sustento en el aval de la seccional a la educación alternativa (Fernando Soberanes, comunicación personal, 13 de noviembre de 2017). Por otro lado, sí han tenido amplia llegada en la docencia del Estado varias reflexiones impulsadas por el PTEO, tales como la importancia de que el conocimiento sea situado y en vinculación a la realidad del niño, de que existen conocimientos en la comunidad que son significativos para los niños (y de que deben ser enseñados en las escuelas) y la pertinencia de vínculos escolares más horizontales.

S-22 en pandemia

Como a todos los actores del ámbito educativo, a la Sección 22 del SNTE el arribo de una pandemia la tomó desprevenida. Por un lado, acataron las disposiciones de la Secretaría de Salud de quedarse en casa y continuar la práctica educativa a la distancia. Pero, al mismo tiempo, fueron fuertemente críticos de las disposiciones que emanaron de la SEP. Posteriormente cuestionaron el regreso a clases presenciales de la manera en que fue impulsada por las autoridades educativas, aduciendo que se volvía por intereses de la "clase empresarial" y que no se había invertido lo necesario en infraestructura escolar que permitiera un regreso con condiciones.

Las críticas a los programas de la SEP tuvieron, esencialmente, dos ejes: uno pedagógico y otro sobre las condiciones en que acontecía la educación. Las alternativas planteadas por la seccional, por lo tanto, tuvieron también dos ejes: por un lado, a nivel pedagógico plantearon una educación alternativa y, por otro lado, propusieron un incremento en el presupuesto a la educación para sortear tanto las dificultades de la educación a distancia como de la vuelta a la presencialidad en las nuevas condiciones.

Este segmento está dividido en dos subapartados, uno relativo a su propuesta educativa y otro centrado en el debate sobre el regreso a la presencialidad.

a) *Las propuestas educativas en pandemia*

A continuación, reconstruimos las distintas posturas educativas de la S-22 desde marzo de 2020 a inicios de 2022. Empleamos un criterio cronológico debido a que las miradas y decisiones fueron cambiando a medida que avanzaba la pandemia y debido a la relevancia que tiene el tiempo escolar en los procesos educativos (Escolano, 1992). Temporalidad educativa que se vinculó con la temporalidad pandémica (las olas de contagios y la diferencia entre verano e invierno para las enfermedades respiratorias).¹ En pocas palabras, para el proceso de toma de decisiones importaba si se estaba al inicio o al cierre del ciclo escolar, o si se estaba al inicio del invierno o en medio de una ola de contagios.

El primer texto que publica la S-22 en referencia a cuestiones estrictamente educativas es *Orientaciones educativas generales al MDTEO* [Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca] *en el contexto de emergencia de salud pública* (07/05/2020). Allí cuestionó a la SEP porque ponía el foco “en la reproducción escolarizada” de los planes y programas y trataba a los maestros y comunidades como meros reproductores de un conocimiento elaborado en las altas esferas educativas. Además, la S-22 le criticaba a la SEP que olvidara las condiciones de precariedad económica en que vivía el estudiantado mexicano y la brecha digital existente (Sección 22 del SNTE, 2020a).

La alternativa que proponían era “ponderar las experiencias y conocimientos de las familias y comunidad[es]”, aprovechar el confinamiento para la investigación empleando preguntas que fomentaran las inquietudes de los estudiantes, utilizar las radios comunitarias y registrar lo aprendido por los niños a través de grabaciones de audio, escritura y fotografía (Sección 22 del SNTE, 2020a).

Desde esta mirada orientadora es que la S-22 propuso encarar la educación a distancia hasta el cierre del ciclo lectivo 2019-2020 a inicios de julio. La manera concreta en que aconteció la educación en Oaxaca varió dependiendo del nivel educativo, región, escuela y hasta grado escolar, atendiendo a las especificidades de cada uno. Pero en términos generales, “la salida inmediata fue buscar mecanismos de comunicación que fueron desde enviar engargolados [copias o cuadernillos elaborados por los docentes] con actividades escolares [a los estudiantes], el uso del WhatsApp para darle continuidad al trabajo pedagógico o ir a las comunidades

¹ Oficialmente el ciclo lectivo 2019-2020 comenzó el 26 de agosto y finalizó el 6 de julio y tuvo 190 días de clases. El invierno en el hemisferio norte, momento en que aumentan las enfermedades respiratorias, comienza el 21 de diciembre.

donde no llegaba el virus para organizar con los padres de familia el aprendizaje de los estudiantes” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

Así fue que se cerró el ciclo lectivo 2020. Durante el receso de verano, en agosto de 2020, el CEDES 22 organizó el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), que se realizó por vez primera de forma virtual mediante videollamadas. El CEDES 22, además de las actividades de organización del taller (realizadas mancomunadamente con supervisores de cada zona escolar y secretarios generales de las delegaciones sindicales), elaboró el cuadernillo que iría a ser discutido por las/os maestras/os.

El cuadernillo del TEEA, titulado *La reorganización colectiva del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca frente a la crisis sanitaria mundial*, tuvo como objetivo explícito “generar la reflexión, debate y análisis en colectivo (...) de esta pandemia y lo que representa para la educación en este Movimiento Pedagógico” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

En él se extendieron las críticas a la SEP por considerar que carecía de una planeación para enfrentar la emergencia sanitaria y solo se enfocaba en cubrir contenidos y calificarlos para “sacar el ciclo escolar”. También criticaron a la Secretaría de Salud porque estaba más preocupada por defender los intereses económicos de la “clase empresarial” que por la salud de la población.

Luego de esa serie de críticas, primero manifestaron que no solo el estudiantado, sino también la docencia, tenían dificultades en el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Y posteriormente enaltecieron el trabajo educativo y comunitario que venían realizando los colectivos escolares: “estas compañeras y compañeros no han dejado abandonadas a sus escuelas y están construyendo propuestas para salvaguardar la vida de sus estudiantes cuando se abran las mismas, organizando procesos educativos no sólo con pertinencia cultural sino también económica y social en el marco del proyecto educativo del PTEO” (Sección 22 del SNTE, 2020b).

Fue en este marco que lanzaron, para la reflexión en sus talleres, una serie de preguntas. Algunas referidas a cómo mantener la continuidad pedagógica (“¿de qué manera se darán continuidad con los esfuerzos pedagógicos ya realizados desde la perspectiva crítica y comunitaria?” o “¿qué mecanismo es el más acertado para poder construir los aprendizajes en este ciclo escolar desde una perspectiva crítica comunitaria?”), y otras a cuándo estarían dadas las condiciones para el regreso (“¿de qué manera encontrar el punto justo entre los tiempos del regreso y las condiciones reales en las comunidades para el retorno a clase?”) (Sección 22 del SNTE, 2020b).

El TEEA fue un espacio de reflexión del magisterio oaxaqueño realizado en el momento del receso de verano; en esas semanas la SEP presentó su fórmula para

llevar el ciclo lectivo 2020-2021 en modalidad a distancia: *Aprende en Casa II*. Como indicaban los datos estadísticos de la población mexicana (INEGI, 2019), había una importante porción del estudiantado sin acceso a internet. Por tal razón, su estrategia para que se implementaran los planes y programas a nivel nacional fue que se dictaran cursos mediante la televisión, la que tenía un alcance mayor en la población. De esta manera hizo un acuerdo de 450 millones de pesos (alrededor de 22.5 millones de dólares) con televisoras para que transmitieran una serie de programas informativos con los contenidos de los distintos grados escolares (González, Larrosa-Fuentes y Paláu, 2022). En la negociación para lanzar la iniciativa y en el anuncio del acuerdo el secretario de la SEP, Esteban Moctezuma, excluyó explícita e implícitamente a los actores sindicales (y algún tipo de representante del magisterio nacional), y por el contrario enfatizó que televisoras públicas y privadas y partidos políticos habían participado en el proceso (Moctezuma, 2020).

La respuesta de la CNTE, en su conjunto, fue rechazar la medida: “El inicio del periodo escolar 2020-2021, impuesto de manera unilateral por Moctezuma, no hace más que aplicar las medidas de la reforma educativa de Peña Nieto: sustituir al trabajador de carne y hueso por la tecnología de la comunicación neoliberal; aplicar el currículo de mercado, reduciendo al estudiante a simple espectador sin elementos de reflexión ni cuestionamiento, sin interacción humana, destinado a bloquear su cerebro con los mensajes colonizadores de la televisión comercial” (CNTE, 2020a). Así, el rechazo a la propuesta de la SEP fue por cuestiones pedagógicas (reducción del estudiante a un espectador), laborales (reemplazo del docente) y de política educativa (privatización de la educación).

En entrevistas con autoridades de la Seccional y con maestras del nivel de primaria general se encontraron otros cuestionamientos a los programas dictados por TV: la distancia entre lo que se difundía y lo que realmente podía aprender el estudiante; la rapidez con que se enseñaban los contenidos (que dificultaba que un niño/a pudiera incorporarlo); y los horarios poco flexibles de los programas. Al decir de una maestra:

Luego vino la escuela por tv. Políticamente hablando, la S-22 planteó que no, que no era correcto porque no se adapta al contexto de cada niño. Entonces yo lo que hice de manera personal fue decirles a los padres: “véanlo, si algo sirve rescátenlo, y si no sirve dígnanos para que sepamos que con eso no contamos”. [...] Yo también hice el ejercicio de verlo y de repente los programas en la tv decían: “vamos a ver la página tal del libro, y luego vamos a contestar esto”, y en lo que tú procesas lo que

dicen, tomas nota y contestas se te fue todo el tiempo, entonces la verdad es que era muy difícil usarlo. (Virginia, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022)

La CNTE, asimismo, exhortó a las autoridades nacionales a invertir en la refacción de escuelas para que se pudiera regresar a la presencialidad escolar y que volvieran a realizarse mesas de diálogo con la CNTE (CNTE, 2020a).

Por su parte, el planteamiento de la CNTE fue crear “alternativas pedagógicas y didácticas con cartillas y diversos materiales contruidos por los propios educadores hasta generar las condiciones necesarias para un retorno a clases de manera presencial y los estudiantes tengan la posibilidad de construir, aprender e interactuar de manera colectiva y generalizada” (CNTE, 2020a).

En los inicios de la pandemia emergió un debate no menor dentro del magisterio que se refería a la posibilidad de remplazar al docente por diversos dispositivos tecnológicos. En este sentido, la CNTE denunció la posibilidad de que eso sucediera (CNTE, 2020a). Ese miedo inicial que exteriorizó la coordinadora existió en las bases trabajadoras de Oaxaca:

Cuando llegó la pandemia y empezaron las clases virtuales y con televisoras había voces de compas que decían “No vamos a permitir eso porque eso está poniendo en tela de juicio el trabajo de los docentes y no lo vamos a permitir poque en próximos años nos van a despedir porque ya no somos importantes” (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Pero a medida que se fue extendiendo en el tiempo la pandemia ese miedo se fue diluyendo al advertirse empíricamente la centralidad del docente en el proceso de enseñanza: “lo que nos deja la pandemia es que nada va a sustituir la presencia del maestro en el aula. Nada lo va a sustituir, así tengamos la mejor tecnología” (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Bajo este paraguas es que la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca —con integrantes de la S-22— elaboró, en noviembre de 2020, una serie de textos para los niveles de educación inicial, preescolar y primaria indígena. En ellos había actividades prácticas que “los estudiantes pueden realizar en el seno familiar y comunitario con el apoyo y guía de los padres de familia, abuelos o poseedores de saberes, por lo cual constituye un medio alternativo para contrarrestar la educación virtual, híbrida y homogeneizadora que la Secretaría de Educación Pública promueve a través de los grandes consorcios televisivos” (DGEPOO, 2020).

Ese texto invitaba a *desaprender* aspectos de la *educación oficial*, por ejemplo, considerar el aula como el único espacio para el aprendizaje, al educador como único poseedor de conocimientos y el programa de estudios y los libros de texto oficiales como las únicas maneras de adquirir conocimientos válidos. Además “Al formarnos desde esta autonomía escolar rompemos con la hegemonía reinante de que el currículo es elaborado por especialistas externos a la labor pedagógica y que el docente solo se encarga de su ejecución, de esta manera, podemos hablar de un hacer pedagógico basado en la filosofía de la comunalidad para la transformación de la educación de los pueblos originarios, fortaleciendo los elementos de la vida comunitaria” (DGEPOO, 2020).

Desde esa mirada propusieron 40 actividades concretas para que las realizaran las/os docentes. A continuación se puede ver una selección de ellas:

CUADRO 3.

Canasta de actividades comunitarias sugeridas para la pandemia por DGEPOO

Elaborar un libro personal donde cuenten su historia de vida.
Hacer instrumentos musicales con materiales de su región.
Investigar maneras de obtener colorantes a partir de recursos de la naturaleza.
Criar pollitos para favorecer la responsabilidad en la crianza.
Recopilar canciones de la comunidades en lengua originaria y en español.
Sembrar hortalizas para el autoconsumo.
Crear juegos de mesa.
Investigar formas de conteo que utilizan en la vida cotidiana en su comunidad.
Investigar las formas de conteo, agrupación, medida y peso que se utilizan en la cotidianidad de la vida comunitaria.
Elaborar el croquis de la comunidad a partir de puntos relevantes.
Conocer los lugares sagrados que tiene la comunidad a través de visitas guiadas.
Practicar el trueque, mano vuelta, tequio y ayuda mutua en la siembra.
Identificar y conocer en lengua originaria las partes del cuerpo humano.
Conocer el proceso de elaboración de los tamales como práctica de la gastronomía comunitaria que se debe conservar y transmitir.

Fuente: Elaboración propia con base en DGEPOO, 2020.

Un análisis de las 40 actividades permite afirmar que existe, como habíamos señalado en un apartado anterior, una preponderancia de lo local.

El ciclo lectivo 2020-2021 fue un enorme desafío para la docencia oaxaqueña. Había quedado claro que la modalidad a distancia no iba a ser tan transitoria como inicialmente se pensó y se dio a la tarea de construir dispositivos que permitieran encarar un ciclo lectivo completo de forma no presencial.

A partir de una lectura de los textos elaborados por la seccional, y las entrevistas que realizamos con referentes de la S-22 abocados a temas educativos y con docentes de los niveles de educación indígena, primera general y secundaria general no encontramos docentes que emplearan los programas de la TV para dictar clase (lo que no significa que no hubo, sino que su uso no pareció común), principalmente porque eran poco útiles (trabajo de campo, noviembre de 2022). Por ello la educación a distancia fue mediante engargolados/cuadernillos y mediante internet, en las comunidades rurales hubo también un uso de la radio comunitaria.

Que fuera mediante internet implicó un gasto para docentes y estudiantes. Muchos maestros/as, los que continuaron cobrando su salario durante toda la pandemia, contrataron o *wi-fi* o algún plan de datos para el celular y adquirieron algún dispositivo tecnológico que les permitiera dictar clases. En el caso del estudiantado, exceptuando en las pocas escuelas públicas en las cuales el alumnado tenía un estatus más acomodado (me refiero, por ejemplo, a la Escuela Primaria General Francisco J. Múgica de la zona 001), la mayoría no tenía *wi-fi* y los dispositivos con que se contaba para toda la familia se reducían a un celular, y en algunos casos ni eso. Esto significaba que para tener una clase de zoom debían comprar saldo, y las clases debían ser organizadas de una manera en que estuvieran en distintos horarios. Tanto por falta de dinero como por logística algunas familias tenían que elegir cuál de sus hijos iba a poder tener clase. De esta manera, la posibilidad material de que hubiera clases en línea recayó sobre las madres/padres de familia, que se vieron obligados a destinar importantes recursos para que sucedieran. Un sector no menor del estudiantado no tuvo posibilidad material de conseguir los medios para participar en las clases virtuales y para que no perdieran el vínculo con la escuela los docentes enviaron engargolados o, en algunos casos, los visitaron presencialmente cada cierto tiempo (trabajo de campo, 2022).

El cambio en los modos de trabajar fue sustancial: maestras/os que por años o décadas habían realizado sus tareas de cierta manera se dieron a la tarea de construir una serie de dispositivos pedagógicos totalmente novedosos para intentar mantener una continuidad en un contexto no solamente excepcional, sino, para muchas personas, difícil a nivel emocional, económico, personal y familiar.

Es cierto que no toda la docencia estaba en las mismas condiciones de encarar un desafío de esta magnitud, ni todos decidieron enfrentarlo con el mismo com-

promiso, pero un sector importantísimo buscó resolver con los recursos con que contaba, y en un contexto de abandono estatal de sus responsabilidades, las tareas que se le presentaron.

Por un lado, las estrictamente técnicas como aprender a usar una computadora (y conseguir una), contratar internet, descargarse y saber usar *meet* o *zoom* y enseñarles a los niños a tener una clase por zoom. Por otro lado, un conjunto de saberes y haceres pedagógicos concretos debieron ser inventados de la noche a la mañana —en una creación que Sebastián Plá llamó pedagogías de la emergencia (Plá, 2020)— para mantener una clase virtual: que no se perdiera mucho tiempo en tomar lista, que no se interrumpieran unos niños a otros, que participaran lo más posible, que los vínculos de zoom (de 40 minutos de duración) no se cortaran en el momento más importante de la clase, que los niños estuvieran prestando atención, entre otros (trabajo de campo, 2022).

b) El debate sobre la vuelta a la presencialidad

Con el inicio del año 2021 comenzó el debate en la esfera pública nacional sobre la posibilidad del regreso a clases presenciales. La discusión, lógicamente, fue central para el conjunto del magisterio. Como recurso para intervenir en el diálogo, la CNTE lanzó, en abril de 2021, una encuesta a nivel nacional para saber la situación de la docencia y las escuelas. En total participaron 18 063 encuestados de manera virtual, pero no fue una encuesta elaborada respetando algún tipo de criterio muestral.

Los resultados más destacados fueron: 66.5% de los encuestados respondieron que eran parte de la población de riesgo, y solamente 58.4% de las escuelas tenían agua potable. A partir de estas condiciones es que el análisis de la CNTE concluía que: “Los trabajadores de la educación aglutinados en la CNTE queremos regresar a las aulas con nuestros alumnos, pero de manera responsable; por eso exigimos que se cumplan las condiciones necesarias para salvaguardar la integridad y la salud de la comunidad educativa; incluso, más allá de las buenas condiciones de los planteles escolares, la prioridad son los educandos y sus familias” (CNTE, 2021a).

Este informe de la CNTE sirvió como base para la postura que irían a sostener los próximos meses: se quería el regreso a clases, pero con condiciones; la vacunación era necesaria mas no elemento suficiente para el regreso.

El 1 de mayo la Sección 22, como usualmente hacía, presentó su pliego petitorio anual. Entre otras demandas, se destacó, por su novedad, el énfasis en temáticas de salud. Así denunciaron la precariedad del sistema sanitario oaxaqueño y exigían un aumento a su presupuesto (Sección 22 del SNTE, 2021a).

Luego, el 13, 14 y 15 de mayo de 2021 aconteció el XIV Congreso Nacional Ordinario de la CNTE. Allí debatieron, entre otros aspectos, las orientaciones educativas a seguir y su relación con las autoridades educativas nacionales. Denunciaron que la educación híbrida comandada por televisoras y empresas tecnológicas era solamente una “pseudoeducación”, que la SEP había convertido a los educadores en “maquiladores en casa”, y que la educación a distancia había generado un incremento del gasto del docente y un aumento en problemáticas de salud derivadas del nuevo régimen de trabajo impuesto (CNTE, 2021b). Además, expresaron preocupación por la cantidad de integrantes de la comunidad educativa que ya habían fallecido y plantearon que la vuelta a la presencialidad debía ser con condiciones: “primero se debe vacunar a toda la población. Las escuelas deben contar con materiales básicos de sanidad, agua potable e infraestructura como mínimo”. Para lograr esas condiciones exigían un aumento del porcentaje del presupuesto destinado a educación del orden del 12% del Producto Interno Bruto (PIB).

Por último, exaltaban la relevancia de la dimensión educativa de su sindicalismo en su estrategia: “Reconocemos que la ruta educativa nos ha fortalecido como CNTE, porque no solo hemos sido capaces de manifestarnos en las calles en defensa de la educación pública y el empleo, sino también de resistir y luchar desde las escuelas y comunidades contra los modelos educativos neoliberales” (CNTE, 2021b).

Posteriormente, el 5 de junio, rechazaron el aumento salarial de 5.7% y denunciaron que el acuerdo SNTE-SEP fue una farsa. En el mismo mes, aunque volvieron a reafirmar la importancia de la vuelta a la presencialidad, insistieron en rechazar su regreso “sin condiciones”, sin inversión y sin vacunación total de la población (CNTE, 2021c).

Nuevamente, en el receso escolar de verano, se realizó el TEEA en su versión 2021-2022. Este, al efectuarse un año después de iniciada la pandemia presentó una serie de reflexiones sobre el acontecer educativo en la crisis sanitaria. Así, por ejemplo, enaltecieron la importancia de las familias y las comunidades en el proceso de enseñanza: “[las familias] son custodios del conocimiento que les da existencia, y hoy está confirmado que las madres y padres de familia ayudan a conservarlo y a expresarlo. Podemos manifestar entonces que los acompañantes pedagógicos tienen en cada hogar fuentes de conocimiento para el desarrollo y continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes” (Sección 22 del SNTE, 2021b).

A la vez, evaluaron muy críticamente el efecto de las propuestas de la SEP muy centradas en soluciones tecnológicas: “los medios educativos centrados en las tecnologías virtuales no lograron el impacto que se esperaba en territorios con difícil acceso a las mismas, lo que generó que los trabajadores y trabajadoras de la educa-

ción construyeran alternativas que pudieran dar continuidad al proceso formativo de las y los estudiantes”. Y enaltecieron la práctica pedagógica de las/os docentes:

Los acompañantes pedagógicos, con actitud creativa afrontaron los escenarios proponiendo didácticas de trabajo de acuerdo con la realidad situada, no sólo reproduciendo o integrando material impreso para sostener el ciclo escolar, como acción habitual que muestra el conocimiento de manera vertical, sino produciendo, creando y construyendo desde su ser y hacer como acompañante, propuestas pedagógicas con didácticas emancipadoras, motivando al estudiante a investigar e interactuar con el conocimiento (Sección 22 del SNTE, 2021b).

La SEP definió que el regreso a clases presenciales sería en agosto de 2021, y solicitó que los familiares de los estudiantes firmaran una carta en la que daban su consentimiento para que los estudiantes volvieran a las aulas.

La postura de la S-22 fue rechazar esa vuelta a la presencialidad y la firma de esa carta. A los argumentos previamente detallados sumó que las universidades más importantes del país y de Oaxaca (la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) tampoco regresarían, lo que evidenciaba que no estaban dadas las condiciones (Sección 22 del SNTE, 2021c).

Al inicio del ciclo escolar 2021-2022, nuevamente la CNTE planteó como estrategia la realización de una encuesta nacional, pero esta vez dirigida a las madres/padres de familia y tutores para saber su opinión sobre el regreso a clases presenciales. Tampoco tuvo algún criterio de representatividad. Hubo 60 026 encuestados: 51.4% respondieron que la escuela de sus hijas/os no tenía la infraestructura adecuada para el regreso a clases presenciales. Resultados que le sirvieron para argumentar que no estaban dadas las condiciones para el regreso (CNTE, 2021d).

Ahora bien, la postura de la S-22 en particular y la CNTE en general era el no regreso a clases presenciales hasta que no contar con las condiciones. Pero al mismo tiempo, la S-22 planteó que, dada la enorme diversidad de situaciones existentes en los niveles educativos, regiones y comunidades de Oaxaca, el proceso de regreso a clases presenciales dependía del contexto y, por lo tanto, existía la posibilidad de que en algunas escuelas empezara el regreso por distintos motivos, entre ellos, la presión de las autoridades comunitarias o los padres de familia para regresar. Por eso, el 30 de agosto de 2021 en un comunicado dejaron claro que su postura era el no regreso, pero que “si por decisión propia o por acuerdo de padres de familia o de comunidad definen que van a regresar a las clases presenciales, solo recuerden que

no habrá responsabilidad de ninguna autoridad en caso de que sus hijos resulten contagiados por este virus” (Sección 22 del SNTE, 2021d).

El debate dentro del magisterio oaxaqueño y dentro de las comunidades escolares sobre cuándo estaban dadas las condiciones para el regreso a la presencialidad se fue agudizando a medida que transcurría el ciclo escolar 2021-2022. Y esa discusión, cada vez más acalorada, fue adquiriendo tonalidades específicas según las particularidades de cada nivel educativo y de cada escuela. Los actores intervinientes en cada escuela de educación básica eran los docentes (con sus múltiples miradas), directivos y supervisores, los secretarios generales de las delegaciones, las posturas de la S-22, los comités de padres de familia y, donde había, las autoridades comunitarias. A partir de negociaciones, conflictos y tensiones entre las distintas partes es que a lo largo del ciclo escolar cada vez más escuelas volvieron a alguna forma de presencialidad. Sobre todo, desde inicios de 2022, luego de finalizado el invierno. Inicialmente la presencialidad era algunos días de la semana intercalando entre distintos subgrupos del curso (trabajo de campo, 2022).

Dentro de las comunidades escolares no fue excepcional decidir si empezar la presencialidad o seguir de manera virtual mediante asambleas o con votaciones empleando *googleforms*.

El debate de la vuelta a la presencialidad fue acalorado y difícil para la S-22. Por un lado, era evidente la necesidad educativa y emocional de la niñez de volver dadas las dificultades estructurales de la modalidad a distancia en contextos de precariedad económica. Además, la presencialidad escolar cumplía un rol fundamental para la reproducción de la vida familiar. Pero, por otro lado, la pandemia seguía existiendo y en México había golpeado con particular fuerza. De esta manera, había una clara tensión entre el derecho a la educación de la niñez y el derecho a la salud de la comunidad educativa en general. Esa tensión, para un sindicato cuya aspiración fundamental es defender las condiciones de vida y trabajo de sus afiliados, no era fácil de resolver. Al respecto, una integrante del CEDES planteó:

Pero lo que si había consenso es que no estaba en nuestras manos decir: “regresamos todos”. Porque estaba en juego la vida de todos, hasta de nosotros. Y esa responsabilidad no la quería cargar la Sección 22. Y había un consenso. Lo que se decía es: “decidan en función de sus condiciones. Si hay condiciones empiecen a regresar. Si no hay condiciones ustedes decidan”. (Erica, comunicación personal, 10 de noviembre de 2022).

A medida que el 2022 fue avanzando y había escuelas que no regresaban a la presencialidad fue aumentando la presión de los supervisores y autoridades sindicales para que regresaran. Un problema que apareció, no circunscrito a la docencia oaxaqueña, fue el de aquellos docentes que habían encontrado alguna *comodidad* en la modalidad a distancia y no deseaban volver a la presencialidad escolar. Al respecto el secretario de Relaciones de la S-22 planteó:

Llegó el punto cuando las condiciones ya habían mejorado había compañeros que no querían regresar a trabajar, entonces ahí nosotros nos metimos en un problema, porque como sindicato estamos para defender a los compañeros trabajadores, pero también no podemos hacer a un lado los derechos de los niños y niñas, y menos porque son de nuestras comunidades, entonces nos metimos en un dilema (Natanael, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

El momento de regresar a la presencialidad fue uno de los grandes debates en la opinión pública y una discusión relevante para el mundo académico enfocado en temas educativos. Entre otros aspectos, fue discutido el grado de influencia que tenían los sindicatos docentes en la decisión final que tomaban las autoridades educativas. Para el caso de Estados Unidos, se estudió la situación de 835 distritos escolares públicos y se concluyó que en aquellos en donde la fortaleza de los sindicatos docentes era mayor era más probable que se recurriera a una educación virtual y en los que la influencia sindical era menor era más probable que se impulsara la educación presencial (DeAngelis; Makridis, 2020). Con otra metodología y enfoque, Hartkey y Finger llegaron a conclusiones similares (2021).

El análisis que estamos haciendo del caso de la Sección 22 trae nueva evidencia que respalda esta hipótesis: la fortaleza sindical abonó a una extensión de la educación a distancia. Por ello, si bien las autoridades impulsaron el regreso desde agosto de 2021, en Oaxaca muchas escuelas lo hicieron luego del receso de fin de año. En la S-22 predominó la defensa de la salud de sus afiliados en particular y la comunidad escolar en general por sobre la importancia educativa de regresar a la presencialidad escolar. Lo cierto es que la decisión de la SEP de no destinar recursos para un regreso a una presencialidad cuidada abonó al retraso en el regreso a las escuelas.

La vuelta a la presencialidad implicó gastos para los comités de padres de familia dado que principalmente sobre ellos recayó la compra de sanitizantes. Para la docencia, el regreso a la presencialidad conllevó desafíos debido a las dificultades que habían tenido los estudiantes para lograr aprendizajes significativos durante la educación a distancia. Este fenómeno se expresó en la mayoría de los países del

mundo, en particular en aquellas sociedades en las que las condiciones de vida de la población eran precarias. La cuestión no solo residía en que los estudiantes habían aprendido menos, sino que habían emergido nuevas desigualdades dentro de los cursos. En otras palabras, al cerrarse un espacio que tiende a la igualdad como la escuela, y convertirse la casa en el lugar en donde acontecía la práctica educativa, y al ser las casas notoriamente desiguales, se había generado que dentro de un mismo curso los niños habían aprendido (muy) desigualmente. Entonces, en la vuelta a la presencialidad muchos docentes se encontraron con la dificultad de resolver esas desigualdades educativas dentro del aula. Por ejemplo, ¿cómo hacía una maestra de tercer grado que tenía 30 alumnos y siete de ellos no sabían leer ni escribir y los demás sí?

En suma, se puede afirmar que la pandemia presentó una serie de desafíos inusitados para la educación en buena parte del mundo, y Oaxaca no fue una excepción. En su mayoría los estudiantes aprendieron menos y, sobre todo, creció la desigualdad entre lo adquirido por cada uno; situación que presentó enormes retos para la pospandemia (UNESCO, 2021b).

Conclusiones

En este artículo intentamos dar cuenta de la dimensión educativa de la S-22 del SNTE; para ello pusimos el foco en sus críticas a la SEP, en sus propuestas de educación alternativa y en los principales debates que tuvo el magisterio oaxaqueño durante la pandemia por COVID-19.

Sus propuestas y debates estuvieron enmarcadas en una pandemia que tuvo particular virulencia en México y en las condiciones materiales precarias que tenía la población de Oaxaca.

La S-22, por un lado, cuestionó a la SEP por pretender navegar una pandemia sin destinar más presupuesto a la educación y por otro lado criticó su mirada excesivamente centrada en dispositivos tecnológicos cuando la población carecía de ellos y no se destinaba recursos para que los adquirieran. Además de estas críticas más macro, también cuestionó los supuestos pedagógicos de sus soluciones, tales como querer sustituir al docente por un televisor y pretender una educación homogeneizadora sin contexto.

La educación alternativa de la S-22 en pandemia tuvo desafíos, problemas, aciertos e inconvenientes. Buscó continuar su implementación en un contexto no solo excepcional, sino, para muchas personas, (muy) difícil. Un aspecto del PTEO que,

acaso, pudo adecuarse mejor a la situación pandémica fue su idea de que el conocimiento no solo provenía de la SEP, sino que en los hogares y las comunidades existía un conocimiento relevante. Esto fue de vital importancia para construir miradas pedagógicas en un contexto en que la presencialidad escolar estaba clausurada.

Un aspecto destacable de la educación oaxaqueña durante la pandemia fue el esfuerzo y profesionalismo que muchos docentes tuvieron para implementar pedagogías en un momento de emergencia. Miles de trabajadores de la educación inventaron dispositivos novedosos para intentar que hubiera alguna continuidad pedagógica pese a las circunstancias imperantes.

Pero la educación en Oaxaca tuvo importantes dificultades. La principal posiblemente haya sido la situación de precariedad material que tuvieron sus estudiantes y docentes. Además, fue relevante la existencia de docentes que habían encontrado en la virtualidad una comodidad y retrasaron una vuelta a la presencialidad cuando el peligro sanitario se había reducido. La decisión de la SEP de no invertir en infraestructura escolar y en sanitizantes incentivó los argumentos de ese sector. Y a la seccional se le presentó una situación que tardó en resolver extendiéndose el momento de aperturas de algunas escuelas. De esta manera, pudimos concluir —como lo habían hecho otros autores de otras latitudes— que la fortaleza sindical retrasó la vuelta a la presencialidad escolar.

En síntesis, es posible advertir que hubo una tensión entre las aspiraciones de la seccional de implementar el PTEO en el nuevo contexto y las condiciones materiales dificultosas que complicaron el derrotero de casi cualquier propuesta educativa.

Bibliografía

Berkhout, Esmé et al.

2021 *El virus de la desigualdad*. Recuperado de: <https://www.oxfam.org/es/informes/el-virus-de-la-desigualdad>

Casco, Mariano

2020 *El sindicalismo de la Sección 22 del SNTE/CNTE contra la Reforma Educativa en México (2012-2018)*. Un caso de sindicalismo de movimiento social, tesis de doctorado, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)

2020 *Estadísticas de pobreza Oaxaca 2020*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/principal.aspx>

- Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),
 2021b *Documento Orientador de El XIV Congreso Nacional Ordinario de la CNTE*, Tuxtla Gutiérrez, CNTE.
- 2021a *Encuesta nacional sobre el regreso a clases presenciales*, Ciudad de México, CNTE.
- 2021b *Encuesta Nacional a madres, padres de familia y tutores sobre el regreso a clases presenciales que se anuncia para el periodo escolar 2021-2022*, Ciudad de México, CNTE.
- 2020a *Posición política de la CNTE ante el inicio del ciclo escolar*, Ciudad de México, CNTE.
- 2021c *Rechazo al incremento salarial “sustancial” al magisterio*, Ciudad de México, CNTE.
- Dussel, Inés
 2020 “La formación docente y los desafíos de la pandemia”, *Revista Científica EFI · DGES*, 6(10), pp. 13-25. Recuperado de: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Díaz Barriga, Frida y María Barrón
 2022 “Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, pp. 1-12, doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>
- Díaz Barriga, Ángel
 2021 “Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos”, *Roteiro Joaçaba*, vol. 46, pp. 1-24, doi: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26597>
- Díaz, Floriberto
 2007 *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- DeAngelis, Corey y Christos Makridis
 2020 “Are School Reopening Decisions Related to Union Influence?”, *SSRN*, pp. 1-25. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3684867, doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3684867>
- Dirección General de Población de Oaxaca (DIGEPO)
 2015 *Día de los pueblos indígenas 2022*. Recuperado de: https://productosdigeпо.oaxaca.gob.mx/recursos/publicaciones/hoja_de_datos_dia_de_los_pueblos_indigenas_2022.pdf

- Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO)
2020 *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*, Oaxaca, DGEPOO.
- González, David, Juan Larrosa-Fuentes y Magdalena Paláu
2022 “Educational TV in Mexico during Covid-19”, en Yonty Friesem, Usha Rman, Igor Kanizaj y Grace Y Choi (eds.), *The Routledge Handbook of Media Education Futures Post-Pandemic* (pp. 345-355), Nueva York, Routledge, pp. 345-355.
- Gurdasani, Deepti et al.
2021 “School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic”, *The Lancet*, vol. 397, pp. 1177-1178, doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00622-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00622-X)
- Hartney, Michael y Leslie Finger
2021 “Politics, Markets, and Pandemics: Public Education’s Response to COVID-19”, *Working Paper*, 20(2), pp. 457-473, doi: <https://doi.org/10.1017/S1537592721000955>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)
2020 *Cuéntame INEGI Oaxaca*. Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/poblacion/distribucion.aspx?tema=me&e=20>
2022 *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
2019 *Estadísticas a propósito del día mundial del internet (17 de mayo). Datos Nacionales*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf
2021 *La COVID-19 y su impacto en las mujeres en México*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/mujeres>
- Kreisel, Maike
2017 *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca: resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis de doctorado en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Te-sis_Maike-Kreisel.pdf
- Martínez Luna, Jaime
2015 *Educación comunal 2015*, Oaxaca, IEEPO.

- Msemburi, William et al.
2022 "The WHO estimates of excess mortality associated with the COVID-19 pandemic". *Nature*, vol. 613, pp. 130-137, doi: <https://doi.org/10.1038/s41586-022-05522-2>
- Moctezuma Barragán, Esteban
2020 *Educación y pandemia*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GKGO_hmTAoE
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Carlos Maldonado Ramírez
2018 "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos", *Sinéctica*, pp. 1-17. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/788/1015>. DOI: 10.31391/S2007-7033(2018)0050-006
- Organización Internacional del Trabajo (OIT)
2020 *México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
2021a *Interrupción y respuesta educativa*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
2021b *The state of the global education crisis: a path to recovery*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000380128>
- Ocampo, Rodrigo y Angélica Cuéllar
2022 "La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia", *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales*, Nueva Época, 2(2), pp. 1-26, doi: <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.188>
- Plá, Sebastián
2015 "Justicia social y currículum. Discusión desde las izquierdas", *XIII Consejo Nacional de Investigación Educativa [memorias]*, pp. 1-9. Recuperado de: https://www.academia.edu/19413587/Justicia_social_y_curr%C3%ADculum_Perspectivas_desde_las_izquierdas
2020 "Educación histórica en la escuela pandémica: Hacia una pedagogía de la emergencia". *Clio & Asociados*, 31, pp. 8-20. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13794/pr.13794.pdf

Ramón Fernández, Francisca

- 2021 “La desconexión digital y docencia universitaria online en tiempos de pandemia por la COVID-19: una ilusión más que una realidad”. *IDP Revista de Derecho, Internet y Política*, 32, doi: <http://dx.doi.org/10.7238/idp.voi32.373744> <https://raco.cat/index.php/IDP/article/view/n32-ramon>

Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

- 2021c *Documento informativo para el inicio del ciclo escolar alternativo 2021-2022*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021d *Documento para el proceso de valoración con las madres y padres de familia sobre el posible regreso a clases presenciales*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021b *Educación propia, como principio en la continuidad de la reorganización educativa ante la realidad social actual*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2020b *La reorganización colectiva del movimiento democrático de los trabajadores de la Educación de Oaxaca frente a la crisis sanitaria mundial*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2020a *Orientaciones educativas generales al MDTEO en el contexto de emergencia de salud pública*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2021a *Pleigo petitorio 1 de mayo de 2021*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2009 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2012 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.
- 2013 *Taller Estatal de Educación Educativa*, Oaxaca, Sección 22 del SNTE.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS)

- 2021 *Perfil de Oaxaca*. Recuperado de: <https://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/pdf/perfiles/perfil%20oaxaca.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2021 *Tercer informe de Labores 2020-2021*. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf

Young, Michael

- 2011 “Curriculum Policies for a Knowledge Society?”, en Lyn Yates y Madeleine Grumet (eds.), *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*, Nueva York, Routledge.

MARIANO CASCO PEEBLES

.....

Integrante del Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), obtuvo el Doctorado en Estudios Sociales en la Línea Estudios Laborales en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México. Su línea de investigación se halla en los estudios laborales y de la educación. Posee Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México y Licenciatura en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. En Alemania obtuvo el Premio Demetrios Awards de la International Academy of Sciences, Humanities and Arts (IASHA) por su tesis doctoral.

Citar como: Casco Peebles, Mariano (2024), "La dimensión educativa de la Sección 22 (SNTE) durante la pandemia del COVID-19", *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 96, año 45, enero-junio de 2024, ISSN: 2007-9176; pp. 87-114. Disponible en <<http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>>.
