

Educación indígena y contexto en tiempos del COVID-19

*Francisco Marcos Martínez**

Resumen

Este estudio refiere sobre la situación educativa de los pueblos indígenas u originarios desde una perspectiva histórica e indigenista, así como contemporánea de los pueblos Rarámuri (Tarahumaras), Tsotsiles, Me'phaa (Tlapanecos), Na savi (Mixtecos) y Mazatecos, vivida ante la pandemia COVID-19, en el sistema de enseñanza-aprendizaje del programa que propuso el gobierno federal "Aprende en casa". También se hace un recuento de la aculturación, la diversidad cultural y la interculturalidad. Además, se recupera el proceso histórico de cómo ha sido la creación de instituciones afines tanto a la educación nacional como a la educación indígena.

Palabras clave

Educación indígena ; Pueblos indígenas ; Aculturación ; Diversidad cultural ; COVID-19

Abstract

This study refers to the educational situation of indigenous or native peoples, from a historical and indigenous perspective, as well as a contemporary one of the Rarámuri (Tarahumara), Tsotsiles, Me'phaa (Tlapanecos), Na savi (Mixtecos) and Mazatecos peoples, lived in the face of the COVID-19 pandemic, in the teaching-learning system of the program proposed by the federal government "Learn at home". There is also an account of acculturation, cultural diversity and interculturality. In addition, the historical process of how the creation of institutions related to both national education and indigenous education has been recovered.

Key words

Indigenous education ; Indigenous peoples ; Acculturation ; Cultural diversity ; COVID-19.

* Profesor de Asignatura. Facultad de Antropología, Universidad Autónoma del Estado de México. México (franciscomarcos09@gmail.com).

Introducción

EL SISTEMA educativo existente en los pueblos y comunidades indígenas u originarios no solo proviene de un macro sistema de enseñanza-aprendizaje planeado desde el gobierno, específicamente de la Secretaría de Educación Pública, sino también hay una transferencia de información de manera informal por medios de difusión masiva que impactan en la vida de las personas que se asumen en esta matriz de identidad. Situación que se ha vinculado con las distintas formas de vida, cosmovisiones y cosmo-emociones de los pueblos originarios en México. El proceso de aculturación y de su relativa apropiación por parte de las comunidades ha dado como resultado evaluaciones educativas formales de bajo rendimiento y aprovechamiento, realidad que ante una imprevista pandemia mostró tanto a la nación como al mundo las precarias condiciones de la educación en las diversas regiones indígenas del país.

Sylvia Schmelkes, explica que la población indígena y el hablante de lengua indígena en México registran un bajo nivel de escolaridad media, así como una alta tasa de analfabetismo, manifestada en un 23 por ciento; en tanto el resto de la población presenta un grado promedio de escolaridad —en 15 años y más— de 9.4 por ciento. Por su parte, en el hablante de una lengua indígena fue de 5.7 por ciento (Instituto Nacional para Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Esta realidad no solo se visibiliza en números y porcentajes, sino también la emergencia sanitaria del COVID-19 permitió mostrar las grandes carencias y limitaciones del sistema educativo en las regiones donde habitan los pueblos originarios de la nación. Situación que vive el sistema educativo indígena en México en donde se divulga como intercultural y comunitaria, así como respetuosa e incluyente, no obstante, en la praxis está llena de contrastes, rezagos, tensiones, tropiezos y límites (Flores, *et al.*, 2019).

Con lo anterior, el presente estudio tiene como propósito analizar y conocer las condiciones del sistema educativo y su contexto histórico en los pueblos indígenas de México ante la pandemia COVID-19 iniciada en China en 2019.

El método seguido para lograr el propósito de este estudio fue la exploración de la internet para identificar, evaluar y seleccionar, de manera objetiva, las experiencias documentadas desde las comunidades indígenas y su realidad vivida en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica ante la pandemia COVID-19. Los documentos no fueron pensados como etnografías, pero contienen información que se recupera como datos etnográficos que nos permiten aproximarnos a la realidad y a las prácticas didácticas ante un tiempo de gran amenaza para la humanidad.

Este trabajo se integra en tres apartados, el primero titulado: “Educación indígena: aculturación, diversidad cultural e interculturalidad” da cuenta de la

aculturación y su vínculo con el indigenismo como política pública; asimismo, de la transición de la aculturación al reconocimiento de la diversidad cultural y prácticas educativas interculturales. El segundo, “La educación indígena y la pandemia COVID-19” trata sobre la interacción de los pueblos indígenas *Rarámuri*, *Tsot-siles*, *Me’phaa*, *Na savi*, *Mazatecos* y su sistema educativo, particularmente su sistema de aprendizaje y enseñanza con el programa del gobierno federal *Aprende en casa*. El tercer apartado, “El sistema educativo en México en el devenir del tiempo” refiere un recuento histórico de cómo ha sido la propuesta de enseñanza de homogenización y diversidad cultural, así como la creación de instituciones afines tanto a la educación nacional como a la educación indígena. Por último, las conclusiones.

Educación indígena: aculturación, diversidad cultural e interculturalidad

México es una nación que ha vivido diferentes momentos en su historia prehispánica, colonial y como país independiente. Situación que permite no solo reflexionar sino también analizar particularmente la educación indígena y su articulación desde una perspectiva teórica con la aculturación y su andamiaje a la diversidad cultural. Es un territorio poblado por pueblos y comunidades indígenas provenientes de una diversidad lingüística y tradiciones diferenciadas que han prevalecido pese a la política pública del indigenismo que trató de transformarlos e integrarlos a una sociedad mestiza.

En la posrevolución, el gobierno tuvo una fuerte preocupación por la situación y condiciones de vida de los pueblos indígenas. La educación indígena es un referente tanto del pasado como del presente que permitiría la transformación y la integración de una nación en pro del progreso. La apreciación siempre fue externa. Se pugnaba por “la integración cultural que significaba un paso hacia la reducción de la pobreza y hacia el proceso modernizador, es decir, el desarrollo. En esta política, el Estado Nacional confrontaba a las comunidades indígenas con las claves nacionalistas, muchas veces incomprendidas por las propias comunidades” (González, 2007, p. 75).

El “Indigenismo” sustentó su propuesta de integración-asimilación desde la teoría de la aculturación que proponía un “proceso de cambio cultural que se produce por el encuentro de dos sistemas culturales autónomos, y que da por resultado la creciente similitud de ambos” (Barfield, 2000, p. 1). En el caso mexicano existían los pueblos indígenas y la sociedad mestiza, que controlaba el poder político y económico. Asimismo, este enfoque teórico no solo fue conocido por científicos sociales y activistas que asumían con mucha dignidad su preocupación por

las condiciones de vida de las poblaciones originarias, sino también visualizaron los resultados al transcurso del tiempo. El indigenismo se presentó:

[...] como un proceso histórico en la conciencia, en el cual el indígena es comprendido y juzgado (revelado) por el no indígena (la instancia relevante). Ese proceso es manifestación de otro que se da en la realidad social, el cual el indígena es dominado y explotado por el no indígena. La instancia relevante de lo indígena está constituida por clases y grupos sociales concretos que intentan utilizarlo en su beneficio. (Villoro, 2014, pp. 7-8)

En otras palabras, “El indigenismo del Estado Nacional Mexicano fue parte del planteamiento nacionalista al que recurrieron las elites políticas para consolidar al país” (Fábregas, 2012, p. 2) con un propósito claro y definido en transformar las condiciones socioculturales y de pobreza de los pueblos originarios y se formara una sola nación con una sola lengua: el español. La tradición cultural y lingüística de los pueblos se consideró como un obstáculo para alcanzar la modernización y el progreso.

Por su parte, Ricardo Pozas puntualiza que los elementos teóricos-políticos de la acción indigenista en el inicio de los programas especiales del gobierno en atención a la población indígena son dos teorías: 1. La orientación teórica estructural funcionalista y 2. La orientación autogestionaria. La primera ha seguido dos tendencias: la integracionista y la culturalista. Esta respondió a una concepción de totalidad y asumió formas como marginalista, paternalista, asimilacionista, desarrollista y nacionalista. La segunda, utilizó la investigación-acción y requirió del análisis de las necesidades y los problemas subjetivos-objetivos concretos de la población indígena. Esta orientación contiene la autodescentralización, autofinanciamiento, autoeducación, etcétera (Pozas, 1988).

No cabe duda que los pueblos indígenas no solo sirvieron como un experimento práctico de integración forzosa, sino también fueron parte de múltiples intentos de la conducción tanto de sus vidas como de sus comunidades. El escaso o nulo consentimiento de las comunidades nativas los hacía invisibles ante la toma de decisiones de la elite política e intelectual en la era posrevolucionaria.

Por su parte, Fábregas (2012) difiere de Pozas (1988) relativo a las teorías aplicadas a la política pública. Este autor nos explica que:

En México, fue Gonzalo Aguirre Beltrán quien desarrolló de manera más compleja la teoría de la aculturación, confeccionando una política pública, el indigenismo, que aplicó el Estado Nacional Mexicano. Los antecedentes de estos planteamientos se encuentran en los antropólogos mexicanos Manuel Gamio, Alfonso Caso y Moisés Sáenz. La teoría de la aculturación plantea que en la interrelación entre culturas distintas, se produce un

proceso de asimilación que va configurado una cultura nueva, resultado de esa síntesis. El planteamiento reconoce que existen las relaciones interculturales, de hecho, ese es el punto de partida del propio proceso de aculturación-asimilación. Pero en una situación de colonialismo, la cultura dominante tiende a imponer sus rasgos que, a la larga, hegemonizaran el proceso de aculturación. Eso es precisamente lo que, se supone, sucede en lo que Gonzalo Aguirre Beltrán llamó “regiones interculturales de refugio”, en las que el sistema colonial aún perdura, dentro del contexto del Estado Nacional. (Fábregas, 2012, p. 1)

La aculturación como referente teórico de corte antropológico sirvió en la hechura de las políticas públicas que no solo se aplicó a la realidad nacional, sino que también les tocó conocer sus resultados. La creación de agencias gubernamentales del ámbito federal (y su réplica en otros niveles de gobierno) con diferentes funciones y atenciones, permitió un relativo éxito; no obstante, al paso del tiempo apareció una corriente crítica que empezó a denunciar tanto el etnocidio y el lingüicidio como la crisis del modelo de integración coercitiva. Además,

Se pensaba que el indigenismo como instrumento de la Antropología Aplicada solo tendría validez al *aculturar* a las etnias mexicanas dentro de la nacionalidad mexicana por medio de la educación para que formaran parte de las clases sociales como parte del proletariado. El primer congreso nacional de pueblos indígenas de 1975 ya estaba hallando el nudo de la madeja que había construido el nacionalismo liberal y conservador mexicano. Había que encontrar el hilo conductor para cambiar el orden un proyecto monoétnico y hegemónico del Estado mexicano para construir un proyecto incluyente y multiétnico que reconociera los derechos de los pueblos indígenas. (Nahmad, 2003, p. 29)

En este sentido, cabe decir que la aculturación puede tener una estructura definida, como puede ocurrir en una conquista, en situaciones de desigualdad social y política que conducen el flujo de los elementos culturales. Subsume también a procesos diferentes como la difusión, la adaptación reactiva, tipos de reorganización espacial y cultural después del contacto, así como la desculturación o desintegración cultural (Barfield, 2000).

La aculturación como teoría tuvo su auge no solo para explicar sociedades diferenciadas en contacto, sino también como un referente práctico y aplicado a la realidad mexicana, situación que logró sembrar, transformar y conducir las comunidades y las vidas de los nativos. Sin embargo, en las últimas décadas ha emergido un cambio de paradigma que reivindica la diversidad cultural y la interculturalidad como parte de las políticas de reconocimiento de la multiculturalidad de las naciones en una sociedad globalizada.

La esperanza de una unidad en lo homogéneo mostró su imposibilidad. El afán por construir la nación culturalmente integrada como soporte del Estado fuerte y corporativo se volvió una rutina burocrática sin creatividad. Se hizo necesario replantear la convivencia en las expresiones de la diversidad desordena. Desde muy diversas experiencias políticas y raíces ideológicas surgió el consenso en la democracia como el nuevo pacto social de la pluralidad. Diferentes corrientes y aproximaciones de la democracia, desde las puramente formales o electorales hasta las sociales o justicieras, confluyeron en la legalidad, respeto y tolerancia como el mínimo común denominador de la convivencia para incluir la pluralidad desbordada. (Warman, 2003, p. 274)

La educación indígena articulada a una política de reconocimiento de diversidad cultural “siempre será un aspecto positivo para que los ciudadanos desde su experiencia aprendan a convivir, tolerar nuestras diferencias que en determinados aspectos nos sirven como un vínculo de unión” (Espinosa, 2020, p. 65). Esto, sobre todo cuando conviven actores sociales procedentes de una diversidad de matrices socioculturales en sus orígenes. Los pueblos indígenas encarnan esta diversidad y además confluyen con la convivencia no solo local sino globalizada tanto de personas como de productos y agencias transnacionales.

En este sentido, Batalla expresa que:

En una sociedad nacional culturalmente homogénea o en la que al menos las diferencias culturales permanecen dentro del mismo horizonte civilizatorio, no tiene mayor relevancia política discutir el significado de fondo de esos puntos de identificación colectiva, de ese terreno común que permite incorporar las divergencias, las contradicciones y los conflictos; no resulta necesario cuestionar la civilización para fundamentar una nueva propuesta de proyecto nacional, porque éste, sea cual sea, es a fin de cuentas una construcción cultural y se ajusta a los parámetros básicos de la matriz civilizatoria de la que se deriva, por opuesto que resulte en muchos aspectos frente al proyecto nacional vigente. Pero el problema es distinto en sociedades nacionales en donde la diversidad cultural expresa la coexistencia de civilizaciones diferentes. (Bonfil, 1988, pp. 123-124)

El efecto, la siembra tanto ideológica y teórica de la integración-asimilación sustentada desde la aculturación y aplicada al indigenismo permeó tanto en las vidas de las personas como de la organización de las comunidades por varias décadas. Un claro ejemplo de ello son las comunidades indígenas en peligro de extinción (Kikapú, Kiliwa, Paipai, Kumiai, etc.) y una cantidad considerable de lenguas (Tlahuica, Quiché, Mochó, Guarijío, Cucapa, etc.) en proceso de desaparición desde sus comunidades.

En la política integración-asimilación, la negación de una ciudadanía hacia los indígenas fue una realidad, de ahí se legitima la práctica paternalista y que influyó tanto en el sistema educativo y de otros sectores (salud, político, cultural, lingüístico, etc.). En este sentido, González (2022) señala que:

Acorde con el metarelato del indigenismo integracionista, este cambio mantiene la definición del indígena al considerarlo un individuo que debe ser acompañado (menor de edad) en las visiones de su desarrollo, por lo que se le ofrecen alternativas. El aparente cambio de visión acotó el desarrollo de los pueblos indígenas a los parámetros dictados por el Estado moderno, cargado de una retórica floreciente sobre la diversidad cultural, por cierto. Se trataba de desustanciar la acción integracionista con una sonora retórica que colocaba lo indígena como “un asunto resuelto”, es decir, como si el mestizaje vasconceliano que se proclamaba en el diseño de la raza cósmica ya estuviera realizado. (González, 2022, p. 42)

En suma, el indigenismo como política pública sustentó y aplicó la teoría de la aculturación. Situación que trató de integrar, modificar, transformar, reinventar, reivindicar y asimilar las vidas de los pueblos y comunidades indígenas en la era posrevolucionaria. Su agotamiento se dio pese a la creación de instituciones que lo respaldaban desde el sistema político nacional, situación que dio apertura a nuevas propuestas de reconocimiento de la diversidad cultural desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como el reconocimiento de la biodiversidad, la diversidad lingüística y cultural de nuestro país. Asimismo, ante una relación asimétrica de poder, se propone a la interculturalidad como camino para explorar una nueva relación entre personas y sociedad. Este último modelo propone que la educación intercultural “se basa en principios: 1. El acatamiento de diversas culturas, 2. Es un sistema educacional democrático, 3. Los problemas que se derivan de la diversidad son atendidos por toda la sociedad, 4. Asume como válidas todas las culturas” (Espinosa, 2020, pp. 65-66).

La educación indígena y la pandemia covid-19

La educación indígena ante la pandemia COVID-19 mostró tanto para México como para el mundo la realidad del sistema de formación del capital humano en las regiones habitadas por los pueblos originarios. De antemano no resulta ser tan novedoso para las agencias gubernamentales por el vínculo con las políticas públicas educativas y de progreso que han estado aplicando desde La Colonia y en el México independiente. Las condiciones que viven los jóvenes alumnos y sus docentes

de grandes limitaciones no son coyunturales sino estructurales. La reflexión en la pos-pandemia COVID-19 nos obliga a retomar esta situación y condición tan deplorable pero real que viven los pueblos de origen del país.

La realidad vivida por el profesor Aquilino Martínez Solano —en la comunidad de Nejapa, San Luis Acatlán, municipio *Me'phaa*— quien tomó la decisión de impartir sus clases a mediados de la Cuarentena los días lunes. El docente estaba consciente de los riesgos de la pandemia, pero también estaba consciente de la imposibilidad de trabajar a distancia. Él explica:

Aquí es más complicado, porque aquí se tiene que sacar leyendo en español a los niños de primaria. Nosotros tenemos clases en *Me'phaa*. No hay señal y tampoco recursos para planear a través de cuadernillos. Además, muy poca gente le da importancia a la emergencia. La mayoría siembra. Hay unos padres que sí ayudan a sus hijos, pero la mayoría no, porque no saben. (Oropeza, 2020, s.p.)

Esto es la realidad y sigue ahí, la pandemia amplía su visibilidad, pero es poco o nulo lo que ha cambiado en esta escuela primaria. El profesor continúa diciendo que siguió las indicaciones de la SEP y se apegó a sus instrucciones cuando se suspendieron clases, sobre todo en el primer mes. No obstante, explica que los pueblos de la Montaña *Me'phaa* y *Na savi*, no tienen las condiciones para trabajar en línea (internet) ni por televisión. Nos especifica que no hay cobertura y que cada ficha cuesta 10 pesos la hora, en consecuencia, no hay un padre de familia que pueda realizar estos gastos (Oropeza, 2020).

Los pueblos *Me'phaa* y *Na savi* se localizan en los estados de Guerrero, Oaxaca y Puebla, principalmente, y no han sido ajenos a la realidad que vino a imponer la pandemia COVID-19 tanto en el ámbito educativo como de la vida social en general. La desigualdad social en México y en la formación del capital humano en las regiones indígenas es un acontecimiento que no debe pasar a la desmemoria de las agencias gubernamentales, todo lo contrario, debe entrar en primera plana a la Agenda Pública y plantearse desde esta realidad cómo reinventar un derrotero que permita una mejor enseñanza/aprendizaje ante las condiciones de vida de los pueblos originarios.

La región de Los Altos de Chiapas, no difiere mucho de lo vivido en la Montaña de Guerrero y sus alrededores, De León *et al.*, señalan que en ciertos poblados de la región *Ch'ol* se evitó totalmente el sistema escolar de educación básica. En comunidades *tsotsiles* el proceso de comunicación con las/los docentes se redujo a mensajes vía *Whatsapp* para el seguimiento de las tareas enviadas; también, se han entregado de manera regular fotocopias o cuadernillos

con trabajos escolares, por carecer del acceso a las Tecnologías de la Información (TIC) (2020, p. 46).

La cordillera montañosa de Los de Altos es un lugar en donde viven los tzotziles y tzeltales, principalmente. Pero también es una zona con presencia indígena en condición migrante. En esta región el sistema educativo en tiempos de la pandemia COVID-19 y las nuevas modalidades de enseñanza han mostrado las desigualdades más profundas en la nación mexicana. En este sentido, De León *et al.* (2020) identifican dos escenarios: el primero es la diferencia de acceso a las TIC's materializadas en: radio, televisión, internet, celular y computadora, entre otros. El segundo, se inscribe en los bajos niveles de escolaridad y alfabetismo de los padres/madres que imposibilitan que se encarguen de la educación de sus hijos e hijas en casa por carecer del nivel de educación escolar y dominio de las literacidades digitales (De León *et al.*, 2020, p. 44). Lo anterior pone en desventaja no solo a los pueblos originarios de esta región sino a todos los pueblos que comparten esta realidad y que pone de relieve una atmósfera que exige ser atendida según el contexto de cada lugar.

La pandemia no solo resaltó los graves problemas del sistema educativo en las regiones indígenas de México, sino también mostró las condiciones de vida que a lo largo de décadas y siglos no se ha logrado subsanar. En este sentido, Sylvia Schmelkes (2022) enuncia las graves consecuencias a la población indígena: 1. Un aumento de la pobreza alimentaria y de la pobreza extrema que bien sabemos es un fuerte condicionante del adecuado cumplimiento del derecho a la educación; 2. Un incremento del trabajo infantil vinculado a la necesidad de las familias de migrar en busca de ingresos para la sobrevivencia. También se sabe que el trabajo infantil es el principal enemigo de la escolaridad; 3. Un crecimiento del abandono escolar que siempre ha sido mayor entre la población indígena, en todos los niveles educativos; y 4. Una pérdida alarmante de aprendizajes escolares (Schmelkes, 2022, pp. 384-385).

Asimismo, Schmelkes (2022) puntualiza -aludiendo al punto 4 del párrafo anterior- que no puede hablar de un déficit de aprendizajes en términos absolutos, dado que las niñas, los niños y los jóvenes han continuado con su proceso de enseñanza y aprendizaje en la vida y del trabajo. En los aprendizajes escolares, que eran comparativamente más bajos entre los estudiantes indígenas que entre sus pares no indígenas, seguramente se vieron dañados en la lectura y escritura en su lengua y en castellano. La capacidad tanto de operar como de aplicar las cuatro operaciones matemáticas básicas para la solución de problemas cotidianos. Además, el aprendizaje social que se consigue por medio de la convivencia y en la interacción regulada entre los pares (alumnos) (Schmelkes, 2022, pp. 384-385).

En Oaxaca, el programa *Aprende en casa* ha fracasado en la comunidad mazateca, ya que, al no tener clases, muchos estudiantes se dedicaron a las actividades del campo” (Landeta, 2020). Esta afirmación se sustenta por la documentación realizada por Diego Landeta en torno a la vivencia del cierre de escuelas y la implementación del programa *Aprende en casa* en la comunidad de Mazatlán Villa de Flores. Se trata de un poblado de tradición cultural y lingüística Mazateca. Conserva tanto su lengua y territorio como sus tradiciones, costumbres y cosmovisiones. La gente mayor es monolingüe en la lengua mazateca. Los niños y jóvenes son quienes han comenzado a utilizar más el idioma español considerado como de prestigio ante los idiomas indígenas. En las comunidades originarias, desde los docentes y estudiantes hasta los padres de familia, el programa *Aprende en casa* generó insatisfacción, frustración y desconcierto por la decisión de las autoridades educativas en la aplicación de dicho plan educativo asumiendo la existencia general en México de conexión a la internet y a las plataformas digitales (Landeta, 2020).

En Villa de Flores Mazatlán, se vive en la pobreza y olvido de los gobiernos, por lo tanto, de los estudiantes mazatecos pocos son los que tienen la posibilidad de acceder a la tecnología (computadora e internet), a pesar de ser necesario. En este sentido:

[...] algunos maestros han hecho todo lo posible para que estos niños aprendan en casa implementando sus propias estrategias, como llevar las tareas a los hogares de los niños o pegando la información con las tareas en las escuelas. Es complicado que los niños, niñas y jóvenes que viven en comunidades aisladas —donde ni los servicios básicos llegan— puedan adaptarse a esta metodología, por lo que quedan excluidas [...] (Landeta, 2020, s.p.)

La educación en la comunidad Mazateca es aún más crítica porque desde nuestro pueblo y para la niñez, la forma de aprender es a través de la interacción y observación que realiza en su entorno y de los sujetos, por tanto, en este caso es importante el papel del mediador o el facilitador en su proceso de enseñanza y aprendizaje. (Landeta, 2020, s.p.)

Los sueños en los pueblos indígenas adquieren un campo de significación particular. Las revelaciones por este medio no solo muestran ciertas premoniciones, sino también modifican las actuaciones de las personas día a día. La oniromancia se manifestó en una mujer *Rarámuri* (Tarahumara) identificando al COVID-19 como la enfermedad. Sus médicos tradicionales, *Owiruame* en lengua *Rarámuri*, curan a través de los sueños. Ante la visualización en el sueño deciden realizar el *Yúmare* —su principal ceremonia tradicional—, danzan y cantan desde el inicio de la noche hasta el amanecer. Ahí le pidieron a *Onorúame*, el dios *Rarámuri*,

que los protegiera de la enfermedad. La cuñada de María estaba muy inquieta y preocupada por un sueño, explicaba que morirían muchas personas por una enfermedad muy grande. El tiempo transcurrió y apareció la pandemia y generó problemas múltiples. El sistema educativo fue trastocado y en las regiones indígenas ha sido muy crítica (Rosales *et al.*, s.p.).

La Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas (COEPI) de Chihuahua, es una agencia gubernamental destinada tanto a realizar como a gestionar las políticas públicas para los pueblos indígenas, no cumplió en su totalidad con las funciones que le correspondían en el ámbito educativo formal en un momento de emergencia de la pandemia por COVID-19. La intervención decidida de la sociedad civil permitió la atención de estudiantes indígenas pertenecientes a las familias de las comunidades Pájaro Azul, Rinconada Los Nogales, Cerro de La Cruz, Díaz Infante, La Soledad, Gabriel Tepórame, Rubio, Napawika, El Oasis y la colonia Tarahumara. Se logró atender a 350 niños, niñas y adolescentes durante el ciclo escolar, supliendo funciones de una agencia cuyo trabajo es atender a los pueblos indígenas u originarios. En Rinconada Los Nogales, de 15 niños solo 6 asistieron a la escuela, es decir, menos de la mitad (Rosales *et al.*, s.f.).

En términos generales, en los casos expuestos anteriormente se manifiesta una relativa regularidad de la situación crítica del sistema educativo que viven algunos de los pueblos indígenas en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Chihuahua. Si bien es cierto que no son todos los pueblos originarios, sí son una representación simbólica de las condiciones ínfimas en los procesos de formación de capital humano en las diversas regiones étnicas de México. La condición social no está desarticulada con la situación educativa, sino que constituye y son parte de la compleja interacción entre los actores sociales que comparten una matriz socio-cultural como pueblo de origen develada en la pandemia.

El sistema educativo en México en el devenir del tiempo

Los pueblos indígenas que en México a lo largo de varios siglos se han considerado un obstáculo para el progreso y desarrollo han sufrido múltiples despojos de sus territorios y recursos naturales. Su reconocimiento de diversidad cultural data de poco tiempo en comparación con su destierro y políticas coercitivas de integración, en donde el sistema de educación implantado por el gobierno en las regiones en donde habitan los pueblos originarios también ha contribuido con la erosión tanto de la lengua como de sus manifestaciones socioculturales.

El contexto histórico no solo refiere que la clase política tuvo un enorme optimismo durante los primeros años de la independencia, es decir, después de 1821,

sino también esta confianza resurgió al aproximarse el primer centenario (1910) del inicio del movimiento independentista. En este contexto, México se autoproclama como un país moderno, civilizado y progresista. La educación no fue ajena en compartir esa etiqueta de progreso y demás. Hubo escuelas primarias con maestras egresadas de normales que ostentaban programas de estudios enciclopédicos. En lo que respecta a los estudios secundarios y superiores, fueron competitivos iguales o similares a los extranjeros en calidad. No obstante, fueron exclusivos a un número restringido de alumnos y el sistema de educación primaria estaba distante de atender a todo México, esto significa que la modernidad llegó a una sección pequeña de la población. Un sector era cosmopolita y vivía con una fuerte influencia francesa —y alemana en asuntos militares—. En los descubrimientos científicos, muchos de los médicos mexicanos estaban a la altura de sus colegas de Francia. También había sectores de la sociedad que habitaban en el campo o en los barrios bajos de las ciudades con un estrecho contacto y de vivencias con sus tradiciones familiares. Las poblaciones indígenas y rurales, eran consideradas pequeñas y aisladas, así como obstáculos hacia la visión progresista. Además, se creía en una dieta europea fuerte sustentada en el trigo y en una dieta débil basada en el maíz; estas investigaciones pseudo-científicas se sostenían como modernas, pero en realidad eran falsas (Loyo y Staples, 2010, p. 128).

En este sentido, cabe decir que el sistema educativo mexicano nació con desigualdad, sobre todo cuando se relaciona con los pueblos indígenas. Por ello, Mantilla (2015) nos explica que el indio se convirtió en una dificultad nacional a partir del año 1857, cuando la producción de legislación en la federación y en los estados guardó una relación directa con la Iglesia y la tierra. Este último tema, la tenencia comunal de la tierra, sigue siendo uno de los elementos constitutivos de la disputa de poder entre el Estado y la libre determinación de los pueblos indios. En este mismo año fue incorporada la proscripción de representación de los pueblos indios en los juzgados y se sentó la base de prohibición sobre la administración de bienes de propiedad comunal (Mantilla, 2015). Los atropellos tanto en la Colonia como en el México independiente fueron una constante, sobre todo el despojo de territorios en el porfiriato. Aunado a los cambios en el sistema comunal de mediados del siglo XIX y la revolución mexicana, los pueblos originarios han vivido mucha inestabilidad social y política. Asimismo, en la era contemporánea el despojo territorial por empresas transnacionales y la lucha por la autonomía en las regiones indígenas constituyen parte de su realidad.

En lo que respecta al sistema educativo en los pueblos originarios, desde la formación de la nación mexicana, no solo ha representado un problema ante la racionalidad de un estado moderno, sino también por vivir una cosmovisión diferenciada.

No obstante, después de la Revolución Mexicana, la política educativa fue mexicanizar a los indios a través de la lengua española ubicada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 y llevada a cabo por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta Ley no solo buscaba la asimilación de los indígenas por ser catalogados como atrasados, sino también dar el primer paso para su modernización en la enseñanza por el idioma español. En 1913 se intentó aplicar un programa identificado como Educación Integral Nacionalista con el propósito de aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios para lograr su transformación en ciudadanos nacionales (Martínez, 2011, p. 1). La política educativa como política pública en la posrevolución toma un derrotero de incorporación forzosa para la construcción de una identidad nacional.

La política no solo se tradujo en el aprendizaje forzoso del español por los indígenas, sino también en la prohibición oficial del uso de “dialectos” en los salones de clases. Las humillaciones y castigos fueron constantes por motivos de resistencia en el sistema escolar. Asimismo, la SEP recomendó el libro de Rafael Ramírez titulado *Cómo dar a México un idioma*; sin embargo, no fue accesible a los maestros. También crearon en 1926 la “Casa del Estudiante Indígena”, siendo un internado con más de 200 indios varones provenientes de comunidades indígenas de todo México. El propósito era castellanizar y familiarizar con el modo de vida citadino para que regresaran a sus comunidades a “civilizar” a los suyos. Esta desindianización se tradujo en cambios de vestimenta, corte de pelo y patrón alimenticio. Además, les realizaron estudios antropomórficos y psicológicos para comprobar su pureza racial y su inteligencia (modelo aplicado en Estados Unidos y Europa). También existían limitaciones como las pésimas condiciones de las escuelas, la incipiente aceptación entre los campesinos, la preparación limitada y apática de los maestros, la resistencia al cambio por parte de la comunidad, el desconocimiento de la cultura local. Con esto y para atender el “problema indígena” se crea el Departamento de Asuntos Indígenas que se dedicó a la investigación, consulta y representación de las comunidades indígenas ante el gobierno (Loyo, 2010). El cambio tanto de espacio de interacción como de cotidianidad de los jóvenes estudiantes fue radical, situación que vivieron también las agencias gubernamentales no solo en traerlos a la ciudad sino de adecuar infraestructura para la atención y seguimiento del proyecto.

En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1939, surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. El gobierno cardenista, por primera vez, reconoció

al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (esencia de la integración). (Martínez, 2011, p. 2)

El protagonismo del Departamento de Asuntos Indígenas en el campo educativo fue reemplazado por el Instituto Nacional Indigenista (INI) que impulsó el proyecto educativo con una perspectiva de atención integral. Entonces, a partir de 1948, el INI coordinó las estrategias gubernamentales tanto para la asimilación como para la integración de los grupos indígenas a la sociedad nacional. Esta agencia impulsó obras de infraestructura, servicios y atención educativa para los pueblos y comunidades indígenas, apoyándose de los Centros Coordinadores Indigenistas (Salmerón y Porras, 2010).

En México, después de la década de los 70 tuvo origen una nueva política educativa en relación con los pueblos indígenas. Se implementaron programas no solo para fortalecer los procesos escolarizados y rescatar la lengua, sino también para impulsar la cultura y ofrecer una educación de calidad, eficaz, pertinente y relevante que promueva aprendizajes significativos para la vida (Juárez y Comboni, 2007). Asimismo, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la Secretaría de Educación Pública por decreto presidencial. En este tiempo se impulsó un modelo educativo que proponía el uso de las lenguas indígenas (o nacionales) como idiomas de instrucción y el español como una segunda lengua. Se trató de modelo con contenido educativo bicultural. En otras palabras, incluía ambas culturas: la “indígena” y la “nacional”. Su propósito no era desarrollar las lenguas indígenas sino conservarlas (Salmerón y Porras, 2010). Este acontecimiento contribuye en parte a erosionar la política pública de homogenización.

El INI entra en funciones con un quehacer claro, vinculado directamente con los pueblos y comunidades indígenas del país. Las políticas públicas tanto de desarrollo como educativos y de los procesos de aculturación, no han cesado, aunque en las últimas cuatro décadas se han transformado sus objetivos, es decir, han transitado de la política de integración nacional a las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

Así, se crea del programa Asesor Técnico Pedagógico (ATP) con el propósito de orientar a los maestros indígenas o que trabajan en medios indígenas y mejorar la calidad de la educación. Los campos pedagógicos en los que se ofrecen apoyar fueron: a) Enseñanza de la lengua indígena; b) Enseñanza del español; c) Planeación escolar; y d) Educación intercultural. También, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Se crean las Universidades Interculturales y los Bachilleratos Integrales Comunitarios, ambas instituciones enfocadas a proveer educación a la población indígena. Por último, se pretendió reformar las escuelas que atienden a los hijos e hijas y/o adultos de los jornaleros

agrícolas migrantes. También con el impulso de la CGEIB se trató de enunciar un plan de formación inicial para voluntarios y maestros con enfoque intercultural. En dicho esfuerzo participaron la CGEIB, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional para la Educación para los Adultos (INEA), la DGEI y la Dirección General de Educación Básica (DGEB) a través del Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), mediante un financiamiento de la Cooperación Española (Juárez y Comboni, 2007).

En el campo de la investigación antropológica en México, lo intercultural tiene sus primeras menciones en la década de los setenta. No obstante, es hasta los umbrales del nuevo milenio cuando empieza a tener una representación abstracta y más concreta, esto último con creación de Universidades Interculturales. En este sentido, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los proyectos homogeneizadores que tanto dañó a los pueblos originarios. Se propone como estrategia en el campo educativo para transfigurar relaciones entre culturas e idiomas tomando en cuenta el respeto, la calidad humana, la equidad, la tolerancia y la pertinencia. La perspectiva intercultural en su metodología considera normas, conocimientos, valores, lenguas, saberes y todo tipo de expresiones culturales que permitan transformar la práctica docente. En otras palabras, es una visión educativa con perfil abierto y flexible, articulada a su cultura y abierta al mundo. Esta educación promueve un diálogo horizontal entre diferentes tradiciones culturales en permanente contacto. Aquí se mira lo ajeno desde lo propio que observa e interactúa tanto con su autoafirmación como con su autovaloración (Juárez y Comboni, 2007). Este modelo no solo sigue vigente, sino que requiere de estudios para evaluar su impacto tanto en el campo de la formación del capital humano como en el desarrollo de las comunidades en los últimos tiempos.

La pandemia COVID-19 no solo nos muestra y pone de relieve una realidad de crisis estructural y coyuntural del sistema educativo en los pueblos originarios, sino también la recuperación de los datos históricos tanto del proceso de creación e institucionalización de la educación nacional e indígena en México. Los prejuicios, la exclusión, la discriminación, entre otros, fueron una constante al menos en los tres cuartos del siglo xx. Asimismo, el contexto histórico nos permitió visibilizar la transición de un paradigma de homogenización cultural con lógicas de un sistema racionalista de progreso y desarrollo hacia un modelo de reconocimiento de la diversidad de lenguas y culturas con prácticas interculturales. Sin embargo, pese a lo anterior, en México hay una crisis educativa en las regiones indígenas y se requiere reinventar las políticas públicas y trazar un derrotero para mejores tiempos y así subsanar la vida indígena.

Conclusiones

La situación política, social y económica de los pueblos y comunidades indígenas en México en la era posrevolucionaria, constituyó el escenario para la aplicación práctica de una política pública conocida como el “Indigenismo”. Igualmente, la aculturación como teoría que planteaba un proceso de integración-asimilación aplicada y ejecutada desde el gobierno mexicano trastocó las condiciones de vida y sus prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios. No obstante, su agotamiento después de varias décadas transitó por un reconocimiento a la diversidad cultural y trazó un derrotero hacia la educación intercultural.

El reconocimiento tanto del recuento histórico del sistema educativo de los pueblos indígenas a través del tiempo, así como la descripción de algunos pueblos y experiencia en el sistema educativo en la pandemia COVID-19 constituye la esencia de este estudio. La transición de un modelo de homogenización cultural a uno de reconocimiento de la diversidad cultural que transcurrió en la década de los setenta vino a detonar cambios en las instituciones educativas sobre todo en la SEP. Las instituciones creadas en el periodo de homogenización e integración, entre ellas: la SEP, la Casa del Estudiante Indígena, el Departamento de Asuntos Indígenas, el Departamento de Educación y Cultura Indígena, el Proyecto Tarasco y el INI. El objetivo era: una nación, una lengua. El progreso y el desarrollo con sus adjetivaciones, conceptos y aplicaciones desde las agencias gubernamentales hasta en los campos de formación de cuadros: las universidades.

Salomón Nahmad, Guillermo Bonfil Batalla, entre otros, explican que el modelo de homogenización cultural está en crisis. Las presiones de los movimientos sociales indígenas, las organizaciones civiles, la creación de la Dirección General de Educación Indígena (1978), el reconocimiento de los pueblos indígenas de Oaxaca en 1990, la reforma y reconocimiento de los derechos indígenas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1992, el Programa Asesor Técnico Pedagógico, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la creación de las Universidades Interculturales en la primera década de siglo XXI. Todo lo anterior enmarca un derrotero hacia el reconocimiento y estudio de la diversidad cultural.

En suma, en México en el siglo XX y en los umbrales del siglo XXI se identifican dos derroteros en la educación de pueblos indígenas: 1. Políticas públicas con enfoque de homogenización cultural y lingüística y 2. Políticas públicas con reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística. Aunado a ello, la creación de instituciones, departamentos, direcciones, leyes, en pro de los pueblos originarios.

No obstante, la cruda realidad que se describe en algunas regiones indígenas del país y la manera en cómo enfrentaron la pandemia COVID-19 diluye y erosiona el protagonismo de las agencias gubernamentales y los marcos legales de reconocimiento de la población indígena en México.

Referencias

- Barfield, T. (2000). *Diccionario de Antropología*. Siglo XXI.
- Bonfil, G. (1988). *Nota sobre civilización y proyecto nacional*. Instituto Nacional Indigenista 40 años. INI.
- De León, L., Pérez, J. L. y Vázquez, B. (2020). Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas, México. En A. C. Hecht (Coord.) *Educación e interculturalidad. La educación intercultural frente a la pandemia* (I), Colección Boletines de Grupos de Trabajo CLACSO Secretaría Ejecutiva, 43-49.
- Espinoza, F., Herrera, L., y Rengifo, G. K. (2020). La diversidad cultural en la educación básica. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5 (3), 64-68.
- Fábregas, A. (2012). De la Teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. *Intercultural Communication Studies*, XXI (1), 1-8.
- Flores, Y.G., Pérez, J.A., Pérez, J. Y., Ramos, J. A. y Paz, L. A. (2019). Panorama del derecho a la educación indígena en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 6(4), 35-46.
- González, F. (2007). Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización. *Cuadernos Interculturales*, 5(9), 63-89.
- , (2022) El perfil de estudiante de educación superior intercultural en México a 100 años de la raza cósmica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XVII (2), 39-64.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INNE] (2019, febrero 25). *En México la población indígena y la hablante de lengua indígena registran una mayor tasa de analfabetismo y un menor nivel de escolaridad: Sylvia Schmelkes*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/en-mexico-la-poblacion-indigena-y-la-hablante-de-lengua-indigena-registran-una-mayor-tasa-de-analfabetismo-y-un-menor-nivel-de-escolaridad-sylvia-schmelkes/>
- Juárez, J. M. y Comboni, S. (2007). La educación en el medio indígena: ¿modelo de neodominación o promesa de liberación? *El Cotidiano*, 22 (146), 61-72.

- Landeta, D. (2020 septiembre 30). *Una mirada a la educación Indígena: El caso de la comunidad mazateca*. Cultural Survival. <https://www.culturalsurvival.org/news/una-mirada-la-educacion-indigena-el-caso-de-la-comunidad-mazateca>
- Loyo, E. y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck de Estrada. (Coord.) *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (Coord.). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México, Seminario de la Educación en México.
- Martínez, E. (2011 7 al 11 de noviembre). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación/ Ponencia, Monterrey, Nuevo León, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Mantilla, D.K. (2015). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Año 8 (16), 97-116.
- Nahmad, S. (2001). Autonomía indígena y la soberanía nacional: el caso de la ley indígena de Oaxaca”. En Lourdes de León Pasquel (Coord.), *Costumbres, leyes y movimiento indio en Oaxaca y Chiapas*, México. CIESAS, Miguel Ángel Porrúa, 9-43.
- Oropeza, D. (2020, junio 18). *Montaña de Guerrero: cuando la educación a distancia se topa con la realidad*. Pie de página. <https://piedepagina.mx/la-pobreza-de-la-montana-de-guerrero-impide-las-clases-a-distancia-durante-la-pandemia/>
- Pozas, R. (1988). *Orientación teórica del indigenismo*. Instituto Nacional Indigenista 40 años. INI, 236-250.
- Rosales, O., Pérez, R. Armendáriz, J. y Fierro, C. (s.f.). *Enseñar es resistir: así fue la pandemia sin escuelas para las infancias rarámuri*. Periodistas de a pie. <https://periodistasdeapie.org.mx/covid-y-desigualdad/stories/enseñar-es-resistir/>
- Salmerón, F. y Porras R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut. y S. Giorguli (Coords). *Educación*. El Colegio de México.
- Schmelkes, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus* 21, 2 (5), 379-388.
- Villoro, L. (2014). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. FCE.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. FCE.