

LOS EFECTOS EDUCATIVOS DE LA PANDEMIA EN LA POBLACIÓN INDÍGENA

THE EDUCATIONAL EFFECTS OF THE PANDEMIC ON THE INDIGENOUS POPULATION

Sylvia Irene Schmelkes

 orcid.org/0000-0003-1574-6844

Universidad Iberoamericana

México

sylvia.schmelkes@ibero.mx

Abstract

Education is a right of indigenous peoples, although the educational reality is asymmetric and unequal in relation to their culture, whose Castilianizing and assimilationist intention remains. This essay analyzes the disadvantage of indigenous people with respect to school learning, since they receive a poor, culturally and linguistically irrelevant educational offer, which the pandemic exacerbated. Despite the scant information, a greater learning deficit and school dropout can be expected of indigenous students compared to non-indigenous ones. This aggravation of educational inequalities is a national problem that educational policy does not address.

Keywords: *Indigenous education, education during the pandemic, educational inequity.*

Resumen

La educación es un derecho de los pueblos indígenas, aunque la realidad educativa es asimétrica y desigual con relación a su cultura, cuya intencionalidad castellanizadora y asimilacionista se mantiene. Este ensayo analiza la desventaja de los indígenas con respecto al aprendizaje escolar, pues reciben una oferta educativa pobre, cultural y lingüísticamente irrelevante, que la pandemia exacerbó. A pesar de la escasa información, puede preverse un déficit de aprendizajes por parte de los estudiantes indígenas mayor al de los no indígenas, así como deserción escolar. Este agravamiento de las desigualdades educativas es un problema nacional que la política educativa no enfrenta.

Palabras clave: educación indígena, educación en pandemia, inequidad educativa.

Introducción

La pandemia ha tenido serios efectos educativos a nivel mundial en muchos sentidos, pero dos de ellos son de suma gravedad: ha producido importantes pérdidas de aprendizaje escolar y ha exacerbado las desigualdades educativas (GEEAP, 2022). En ambos casos, la población indígena ha sufrido las peores consecuencias. Hay poca información acerca de la pérdida de aprendizajes escolares en general, y sobre la población indígena se cuenta con aún menos datos. No obstante, tanto por la situación educativa de esta población documentada antes de la pandemia, como por el conocimiento de la falta de acceso a las alternativas educativas desarrolladas durante la misma, es posible suponer que su situación se ha deteriorado, y que la distancia que guarda la población indígena en cuanto a acceso escolar, permanencia en la escuela y aprendizaje propiamente escolar respecto de otros sectores poblacionales, ha crecido. Si la larga duración de la pandemia y el excesivo tiempo en el que permanecieron cerradas las escuelas ha provocado lo que podríamos considerar una crisis educativa en el mundo, la dimensión de esta crisis entre la población en condiciones de pobreza, la población rural y la población indígena es de tal magnitud que representa muchos años de retroceso en el avance educativo que se venía logrando y, de no existir políticas educativas orientadas a revertirla, será muy difícil, en el corto y mediano plazos, evitar las consecuencias que ello implica.

Marco legal

En México se reconoce la educación como un derecho humano inalienable. El Artículo 3 de la Constitución así lo estipula, y su reforma en 2019 indica además que “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural”. La Ley General de Educación define que la que se imparta será *inclusiva*, por lo cual “extenderá sus beneficios sin discriminación alguna [...] [y] tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales” (DOF, 2019). A su vez, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas estipula que

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena (DOF, 2003: Artículo 11).

La educación como derecho humano debe entenderse como el derecho a acceder y a permanecer en la escuela, pero, sobre todo, como el derecho a aprender. La definición de la educación para comunidades indígenas como plurilingüe e intercultural se refiere a la necesidad de que esta educación tenga pertinencia lingüística y cultural para los pueblos indígenas. La educación inclusiva, por su parte, supone que habrá medidas especiales para emparejar las condiciones para aprender de quienes se encuentran en situación especial o de vulnerabilidad, es decir, implican una clara política de equidad educativa. Respecto de cada una de estas tres características estipuladas por la legislación mexicana existe un notable impacto de la pandemia sobre la educación de esta población.

La realidad pre-pandemia

La diversidad cultural representa una gran riqueza de México. Así lo reconoce el Artículo 2 de la Constitución, que define al país como multicultural. Existen en México 68 grupos etnolingüísticos distintos y se hablan 364 variantes de estas 68 lenguas (Inali, 2005). La población hablante de lengua indígena está constituida por 7 millones de personas de 3 años y más, casi el 6% de la población nacional. Poco más de 3.7 millones de niños indígenas están en edad escolar, entre los 23 y los 17 años, y representan el 10.9% de este grupo de edad. Del total de niños indígenas, el 43.7% hablan una lengua indígena. Según el conteo intercensal del 2015, 25 millones de personas se consideran a sí mismas indígenas (Inegi, 2016).

A pesar de esta enorme riqueza, la situación educativa de la población indígena arrastra un conjunto de problemas históricos que la colocan en desventaja. Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, hace ya un siglo, se consideró que ser indígena constituía un problema

y se definió como un propósito de la educación destinada a esta población su castellanización. Conforme la educación nacional se fue expandiendo, el esfuerzo castellanizador crecía, de manera que efectivamente el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas fue disminuyendo sistemáticamente y, en 2005, incluso el número absoluto de hablantes comenzó a descender. Muchas lenguas indígenas se fueron perdiendo durante estos años y, como la lengua es el vehículo que expresa la cultura, su pérdida implicó también la desaparición de buena parte de la riqueza cultural de estos pueblos. Podemos decir que el proyecto vasconcelista de *mestización* de la población mexicana fue uno de los proyectos educativos más exitosos del país.

Fueron los propios docentes indígenas organizados quienes, con el apoyo de notables antropólogos, lograron la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, que por primera vez se propuso una educación *bicultural* y el bilingüismo equilibrado como propósito de la educación. Desde entonces ocurrió un viraje en la política de la educación indígena importante que ha conducido a la edición de libros de texto en lengua indígena para 33 lenguas y 56 variantes y a una creciente profesionalización del personal docente indígena. Al mismo tiempo, ha crecido de manera importante la cobertura de la educación básica y se ha logrado prácticamente hacer universal el acceso de los indígenas a la educación primaria. También ha aumentado la cobertura de la educación preescolar y de la educación secundaria (sobre todo la telesecundaria en zonas rurales), y algunas comunidades indígenas ahora tienen acceso a los telebachilleratos comunitarios. La población indígena se distribuye más o menos por mitad en zonas urbanas y zonas rurales, y el 49.8% de ellos habita en localidades de menos de 2500 habitantes.

A pesar de ello, la población indígena sigue siendo el sector menos favorecido por la educación nacional. Así, el promedio de escolaridad de la población indígena es de 6.6 grados, cuando la media nacional es de 9.2. Sólo poco más de un tercio de la población indígena de 20 a 24 años había concluido su educación obligatoria, cuando la media nacional para este grupo de edad es de 50 por ciento. Casi una quinta parte de la población indígena es analfabeta (17%), cuando

el promedio nacional es de 5.5 por ciento. Mientras tanto, 1 de cada 2 personas de 20 a 24 años del resto de la población concluyó la educación media superior, entre los hablantes de lengua indígena fue 1 de cada 4 (Unicef e INEE, 2017). Estos datos muestran de manera cruda la discriminación educativa histórica que ha sufrido este sector de la población.

Los avances registrados en las últimas décadas todavía dejan a la población indígena detrás del resto de la población. Son menos los indígenas que acceden a la educación obligatoria. En las localidades con alta presencia de población indígena, el porcentaje de población matriculada en cada uno de los niveles es inferior comparado con el de otros tipos de localidades. En el nivel secundario, la brecha entre las localidades indígenas y el total de la población es de 11.2 puntos porcentuales (Unicef e INEE, 2015).

Desde luego que las condiciones contextuales en las que vive la población indígena no ayudan a propiciar un avance mayor de su logro educativo. La pobreza afecta más a la población indígena que a la no indígena, y de ella, más a los hablantes que a los no hablantes y proporcionalmente más a los niños y jóvenes que en la media nacional. En 2014, el 31.8% de los indígenas vivían en pobreza extrema y 7.1% de la población no indígena (Unicef e INEE, 2015). Más de 90% del total de alumnos y escuelas de educación básica se encontraba en localidades con grados de marginación alta y muy alta (Unicef e INEE 2017). Desgraciadamente, el sistema educativo ha respondido a esta lacerante inequidad siendo también inequitativa en la dotación de recursos materiales y humanos. Las condiciones infraestructurales de las escuelas ubicadas en localidades indígenas presentan graves carencias en acceso a agua potable, tipo de materiales de construcción, estado de las escuelas, equipamiento y materiales de apoyo (INEE, 2014). En el ciclo escolar 2016-2017, 9.5% de las escuelas preescolares indígenas no contaba con docentes que hablaran al menos una de las lenguas maternas de la comunidad. Chiapas representó la proporción más alta: 21.7 por ciento. Del conjunto de primarias indígenas, 8.3% tuvo ausencia de algún docente que hablara al menos una lengua de la comunidad (Unicef e INEE, 2017).

Todo lo anterior propicia grandes dificultades y bajos logros de aprendizaje entre la pobla-

ción indígena. La última información disponible sobre logros de aprendizaje procede de la prueba PLANEA 2015, que mide los resultados educativos en lenguaje y comunicación, así como en matemáticas, en cuatro niveles (INEE, 2017). Si bien la prueba está en castellano, lo que sin duda pone en desventaja a los estudiantes cuya lengua materna es otra, las diferencias en rendimiento entre los estudiantes de escuelas indígenas y el promedio nacional no deja de ser alarmante. En promedio, los resultados del 49.5% de los estudiantes de sexto grado de educación primaria se encuentran en el primer nivel, definido como por debajo del nivel básico, es decir, insuficientes en relación con lo esperado para ese nivel educativo. Esto, sin embargo, es cierto para los resultados del 80% de los estudiantes de escuelas indígenas. En matemáticas, los datos correspondientes son 60.5% por debajo del nivel básico como promedio nacional de resultados de estudiantes de sexto grado, y 83.3% en el caso de los resultados de estudiantes de escuelas indígenas (INEE, 2017 y 2018). Esto significa que cuatro de cada cinco egresados de primarias indígenas no tienen los conocimientos ni las habilidades necesarias para continuar con sus estudios de secundaria, ni las herramientas para enfrentar las demandas de la vida en sociedad. La evaluación de resultados educativos en tercer grado de educación secundaria pudo hacerse controlando por ser hablante o no de una lengua indígena, y comprueba esta situación. En este caso las diferencias son también abismales, pues si bien los resultados promedio en lenguaje y comunicación a nivel nacional se ubican en los 502 puntos, para el caso de la población hablante de lengua indígena el puntaje promedio es de apenas 414 puntos. En el caso de los estudiantes que asisten a las secundarias comunitarias, el puntaje promedio para estudiantes hablantes de lengua indígena es de apenas 347 puntos. Es una realidad de extrema gravedad, indicativa de la enorme desigualdad del sistema educativo nacional. Sin duda, la población indígena es la menos beneficiada por el sistema educativo nacional.

La educación durante la pandemia

La pandemia COVID-19 nos tomó a todos por sorpresa. Hizo lo mismo con el Sistema Educa-

tivo Nacional, que tomó un tiempo considerable en diseñar una estrategia para la educación a distancia, denominada Aprende en Casa. Dicha táctica implicó, como en todos los países del mundo, el recurso de la tecnología: el uso de plataformas educativas para impartir las clases por internet que podían recibirse por computadora o por teléfonos inteligentes, y el acceso a clases por televisión, medio por el cual se podría llegar a aquellos lugares y hogares que carecían de dispositivos o de conexión a internet. En menor medida, acudió a la radio para acceder a los hogares que no contaban tampoco con un aparato televisor o con la posibilidad de acceder a la señal correspondiente. En la versión II de Aprende en Casa, implementada a partir de octubre de 2020, se emitieron 640 programas radiofónicos en 20 de las 68 lenguas indígenas que se hablan en México. Por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) distribuyó 300,000 paquetes de materiales educativos (López, 2020).

La cobertura tecnológica en el país es insuficiente y altamente desigual. Así, estudios recientes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018; López Domínguez, y Medina López, 2021) indican que menos de 6% de los preescolares, los cursos comunitarios, las escuelas indígenas unidocentes y no unidocentes, cuentan con internet; en el caso de las primarias, las escuelas comunitarias y las indígenas multigrado no alcanzan 10% (López y Medina, 2021). El 44% de las escuelas primarias del país cuentan con al menos una computadora para uso educativo, pero entre las escuelas indígenas el porcentaje es de la mitad 24% (Unicef e INEE, 2017), por lo cual podemos suponer que las habilidades digitales de los alumnos de este nivel educativo son prácticamente inexistentes. Si bien el 1% de la población urbana (0.96 millones de personas) carece de cobertura de datos móviles, aproximadamente el 44% de las personas en localidades rurales (muchas de ellas indígenas) no cuentan con ella (11.38 millones de personas). Igualmente, unas 5 mil 200 localidades en las que al menos un 40% es indígena, se encuentran fuera de zonas de cobertura de redes de telecomunicaciones fijas y móviles de banda ancha (unas 3 millones de personas) (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, citado por Unesco 2020).

Si bien un alto porcentaje de la población mexicana cuenta con un teléfono celular, esto no significa que el dispositivo pueda conectarse a internet en el sitio en el que se vive, debido a la desigual cobertura de la red. En muchas zonas rurales, en las que vive alrededor de la mitad de la población indígena, el acceso a una plataforma virtual se encuentra a kilómetros de distancia, y las condiciones de pobreza en las que vive la población indígena difícilmente impiden su traslado. Además, el dispositivo del que se dispone tendría que ser compartido por todos los habitantes del hogar en edad escolar. La educación por internet tiene interconstruida una gran desigualdad, que se agrega a la previamente existente en una capa más que tiene como resultado exacerbar la injusticia educativa.

Por su parte, la televisión tiene una cobertura mucho mayor, pero tampoco puede sintonizarse en muchas zonas rurales serranas y dispersas, en las que se encuentra gran parte de la población indígena. E incluso en el caso en el que sí se pueda captar la señal, los indígenas tienen mayor dificultad para beneficiarse del programa: las transmisiones son en castellano y carecen de la mediación de un docente; los miembros de las familias indígenas tienen limitaciones para actuar como tales por la barrera de la lengua, la escasa escolaridad¹ y las actividades productivas y del hogar; las transmisiones de clases por televisión suponen que todos los alumnos se encuentran en el mismo nivel y pueden seguirlos sin problema. La encuesta ENCOVID aplicada por la Universidad Iberoamericana a una muestra representativa de la población nacional en mayo de 2020 encontró que solamente el 60% de la población escolar seguía el programa Aprende en Casa (Universidad Iberoamericana *et al.*, 2020), cifra muy lejana a la oficial que afirma que el programa atendió a 9 de cada 10 estudiantes (*La Jornada* 2020, citada en López, 2020). Por otra parte, es difícil que las clases por televisión logren desarrollar las habilidades fundacionales de lectoescritura y cálculo, que requieren de una sistematicidad y una guía con la que no se cuenta en estas condiciones. Quie-

¹ El analfabetismo entre la población hablante de lengua indígena de 15 años y más es de 23%, mientras en el resto de la población de esa edad es de 4.2. La escolaridad promedio de la población hablante de lengua indígena mayor de 15 años es de 5.7 grados, mientras que en el resto de la población es de 9.4 (datos de 2015) (Unicef e INEE, 2017).

nes no logran entender una lección y no cuentan con apoyo, van rezagándose en las siguientes y terminan por abandonar las clases porque las dejan de entender. Las escuelas en comunidades indígenas no han contado durante la pandemia con materiales apropiados para profesores y alumnos. Los autores de un estudio territorial sobre las condiciones de educación básica en el contexto de COVID concluyen que los contenidos televisados, virtuales o radiados no resuelven los procesos de aprendizaje en estas localidades (Núñez *et al.*, 2021). Esto produce en algunos casos lo equivalente a una interrupción de los estudios, que puede traducirse en abandono de la escuela, y en muchos más un enorme rezago en relación con los aprendizajes propiamente escolares. Todo lo anterior afecta en mayor medida a la población indígena, cuya lengua materna en muchos casos no es el castellano y cuyo rezago escolar es mayor. En palabras de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu),

las carencias, las barreras al aprendizaje y los obstáculos a la enseñanza no se distribuyeron uniformemente. Las escuelas indígenas, las telesecundarias y aquellas escuelas situadas en municipios de alta y muy alta marginación los padecieron en mayor medida. A pesar de los esfuerzos de la autoridad y del personal educativo, las poblaciones que ya se encontraban en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes con discapacidad o los pertenecientes a pueblos indígenas, también se encontraron en desventaja (Mejoredu, 2020: 46).

Ante el cierre de escuelas y de albergues escolares en las zonas indígenas, los estudiantes dejaron de recibir desayunos escolares, lo cual se suma a la crisis económica que viene aparejada con la pandemia y que ha afectado a toda la población, pero especialmente a los más pobres (Unesco, 2020).

A lo anterior habría que añadir la crisis económica aparejada a la pandemia, que ha obligado sobre todo a las familias más pobres, entre ellas especialmente a las indígenas, a incorporar a los niños al trabajo o a insertar el trabajo infantil a sus actividades económicas. La obligada migración de los jefes de hogar para obtener ingresos también afecta de manera especial a las niñas que deben asumir responsabilidades de cuidado

de los hermanos menores, así como las propias del hogar. Ello se añade a las dificultades señaladas anteriormente para seguir las clases a distancia.

La población indígena también ha sido víctima de los estragos sobre la salud familiar de la pandemia. Se encuentra en especial riesgo la que vive en zonas rurales. Puede consultarse la prevalencia de casos en municipios indígenas y con presencia indígena en un tablero elaborado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, 2021). El 21% de esta población tiene un acceso deficiente al agua (Coneval, citado por Unesco 2020). La comunicación sobre la prevención del contagio y sobre las medidas a tomar en caso de contraer la enfermedad debido tanto a la lengua como a la falta de acceso a la información es deficiente en estas comunidades. También son fácil presa de desinformación, lo que ha conducido a algunas comunidades a resistirse a la vacunación, lo cual los deja en posición más vulnerable.

En algunas comunidades han circulado mensajes advirtiendo que el gobierno mexicano está buscando difundir enfermedades entre la población indígena y otros que indican que existe un número determinado de muertes que el Estado mexicano tiene que aportar. Como indica un esfuerzo de monitoreo en comunidades indígenas del avance de la pandemia, estos rumores circulan ampliamente por la desconfianza histórica y fundada que existe en las comunidades hacia el gobierno mexicano (Aura Investigación Estratégica *et al.*, 2021). En los esfuerzos de prevención de la enfermedad, la cosmovisión indígena, que entiende que el ser humano es parte de la naturaleza y la enfermedad como el desequilibrio causado por una inadecuada relación –algo totalmente cierto en el caso de esta pandemia y de otras calamidades sanitarias que ha enfrentado México, como bien documenta Carrillo (2021)–, es desconocida y por lo tanto no es tomada en cuenta, lo que hace que dichos esfuerzos sean menos efectivos. En abril de 2021, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2021) reportó 19,149 casos confirmados y 5811 sospechosos de contagios de COVID-19, así como 2904 defunciones por esta causa entre personas que se reconocen a sí mismas como indígenas. Estos datos proceden de las instituciones de salud que los atendieron, y muy pro-

bablemente haya muchos más que no acudieron a recibir atención médica o a realizarse pruebas debido, entre otras cosas, a la ausencia de clínicas de salud cercanas a sus comunidades.

La modalidad de educación intercultural y bilingüe en México, destinada a la población indígena de zonas rurales y de la zona urbana de Tijuana, tiene como característica el obedecer a un currículo nacional sobrecargado que en general no permite a los docentes adaptar la enseñanza a las muy diversas culturas y realidades contextuales. Si a esto añadimos que el 65% de las escuelas indígenas son multigrado, podrá entenderse las dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar contenidos culturalmente relevantes. A pesar de que teóricamente la educación es bilingüe, la realidad es que en la mayor parte de las escuelas las clases son en castellano, razón por la cual ha venido disminuyendo considerablemente el número de hablantes de lengua indígena entre la población joven. En el caso de los indígenas que asisten a escuelas regulares, la lengua y la cultura propia se encuentran totalmente ausentes. Por estas razones, para muchos niños indígenas la escuela es algo ajeno y lo que ahí se enseña es difícil de comprender porque guarda escasa relación con su vida cotidiana.

Con la pandemia, la falta de relevancia de los contenidos escolares se agrava. La educación a distancia, cuando se tiene acceso a ella, carece de toda posibilidad de adaptarse al contexto y a la cultura, y salvo algunos programas radiofónicos, se ofrece solamente en castellano.

Las consecuencias educativas de la pandemia

Por todo lo descrito, podemos asegurar que la población indígena se encuentra entre los grupos poblacionales más afectados por la pandemia y sufrió las consecuencias de la exacerbación de la desigualdad, siendo de antemano el sector de la sociedad en condiciones de mayor desventaja educativa. Son varias las consecuencias sobre la población indígena de una tragedia educativa que ha afectado a todos y que tendrá un impacto de largo plazo en los individuos y en las sociedades.

Entre las graves consecuencias de la pandemia en la población indígena podemos señalar:

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, a todos los niveles educativos, y que ya el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2021) estimó en 5.2 millones para toda la población entre el ciclo escolar 2019-2020 y 2020-2021.

4. Una pérdida alarmante de aprendizajes escolares. Si bien no podemos hablar de un déficit de aprendizajes en términos absolutos, pues niñas, niños y jóvenes han seguido aprendiendo de la vida y del trabajo, los aprendizajes propiamente escolares, que de por sí eran comparativamente más bajos entre los estudiantes indígenas que entre sus pares no indígenas, sin duda se vieron afectados: la capacidad de leer y escribir en su lengua y en castellano; la capacidad de operar y aplicar las cuatro operaciones matemáticas básicas a la solución de problemas cotidianos, y el aprendizaje social que se logra por la convivencia y la interacción regulada entre los pares. Si a nivel mundial la pérdida de aprendizajes escolares es ya considerada una gran crisis por sus dimensiones y sus consecuencias de largo plazo (GEEAP, 2022), entre las poblaciones indígenas, por todas las razones señaladas, la crisis se convierte en tragedia. Dicha tragedia se acentúa porque muy probablemente la ausencia de atención educativa adecuada a sus condiciones durante la pandemia ha tenido un efecto de desencanto y decepción de un sistema educativo que para ellos y ellas ha funcionado de manera poco pertinente y respetuosa, además de ineficiente. Es ahí donde más se podrá observar la exacerbación de la desigualdad educativa, y con ello la pérdida de oportunidades escolares, sociales y económicas a futuro.

Lo anterior se traduce en un serio problema nacional. Se esperaría que desde la política educativa se planeara un regreso a las aulas que ofreciera resarcir la desigualdad de atención que fue en gran parte obligada durante la pan-

demia. Esperaríamos una atención mucho más intensa y adecuada a las regiones y poblaciones que sabemos fueron las más afectadas, entre las cuales las indígenas son claramente prioritarias. Sería necesario un proyecto, probablemente intersectorial, de recuperación del abandono, que parta de reconocer las grandes asimetrías en la distribución de servicios sociales y de oportunidades económicas, que brinde educación para adultos y que atienda integralmente las necesidades básicas de las familias de manera que sean vigentes sus derechos humanos fundamentales. Se desearía que en estas regiones se invirtiera cuanto antes en alimentación escolar. Tendríamos que conocer las dimensiones de los efectos de la pandemia sobre el aprendizaje, lo que significa contar con instrumentos de evaluación diagnóstica adecuados a las realidades culturalmente diversas de nuestro país. Sería indispensable preparar a los docentes tanto para atender preferentemente las habilidades fundamentales (lectoescritura y cálculo) como para ser capaces de enfrentar una realidad mucho más heterogénea a la anterior a la pandemia. Sería la ocasión para que se otorgara una mayor autonomía curricular a las escuelas de forma que los docentes puedan adaptar su enseñanza a las características lingüísticas y culturales de su comunidad, y apoyarlos con capacitación para poder hacerlo de manera adecuada. De otra forma estamos aceptando que el futuro de estas niñas, niños y jóvenes se ha hipotecado, y aceptando como inevitable el preocupante crecimiento de la ya de antemano alarmante desigualdad social, de la que los indígenas eran, y de no atenderse seguirán siendo, las principales víctimas.

Fuentes consultadas

Aura Investigación Estratégica; CCESC (Centro de Capacitación en Ecología y Salud para Campesinos-Defensoría del Derecho a la Salud); Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan; Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.; Cediac (Centro de Derechos Indígenas A.C.); CONTEC (Consultoría Técnica Comunitaria, A.C.); Enlace Comunicación y Capacitación, A.C.; Fundar. Centro de Análisis e Investigación, A.C; Imdec (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.); Oxfam México A.C.; Red Solidaria de Derechos Humanos, A.C.; Sadec (Salud y Desarrollo Comunitario A.C.); EDUCA (Servicios para una

- Educación Alternativa, A.C.) y Serapaz (Servicios y Asesoría para la Paz, A.C.) (2021), "Los pueblos y comunidades indígenas frente al COVID-19 en México", <<https://cutt.ly/XFNqwYr>>, 16 de abril de 2022.
- CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) (2021), "La población indígena en México ante el COVID-19", *Ichán Tecólotl*, Ciudad de México, CIESAS-PROSIG-CSH, <<https://cutt.ly/8FNwfDW>>, 16 de abril de 2022.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2019), "Ley General de Educación", 30 de septiembre, Ciudad de México, Cámara de Diputados, <<https://cutt.ly/SFNqHX>>, 16 de abril de 2022.
- DOF (*Diario Oficial de la Federación*) (2003), "Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas", 13 de marzo, Cámara de Diputados, <<https://cutt.ly/nFNqFFp>>, 16 de abril de 2022.
- GEEAP (Global Education Evidence Advisory Panel) (2022), "Prioritizing learning during COVID-19: The most effective ways to keep children learning during and post-pandemic", Nueva York, The World Bank, <<https://cutt.ly/KFnt5KU>>, 16 de abril de 2022.
- Inali (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2005), *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*, Ciudad de México, Inali, <<https://cutt.ly/JFNruVU>>, 16 de abril de 2022.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2018), *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <<https://cutt.ly/OFNez5wr>>, 16 de abril de 2022.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2017), *Informe de Resultados Plana 2015*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <<https://cutt.ly/EFNe9E6>>, 16 de abril de 2022.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2014), *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*, Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <<https://cutt.ly/zFNeWcX>>, 16 de abril de 2022.
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2021), "Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en Educación ENCOVIDED 2020", Aguascalientes, Inegi, <<https://cutt.ly/FFNrPyq>>, 16 de abril de 2022.
- Inegi (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015), "Encuesta Intercensal 2015", Aguascalientes, Inegi, <<https://cutt.ly/gFNrvAy>>, 16 de abril de 2022.
- INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) (2021), "COVID-19 México: Panorama en población que se reconoce como indígena", Ciudad de México, INPI, <<https://cutt.ly/jFNrNUI>>, 16 de abril de 2022.
- López, Luis Enrique (2020), *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*, Ciudad de México, Editorial Maya' Wuj.
- López Domínguez, Porfirio Miguel y Medina López, Adriana (2021), "Educación en línea: una revisión de las limitaciones en México ante la crisis del COVID-19", *TLATEMOANI. Revista Académica de Investigación*, 12 (36), Málaga, Universidad de Málaga, pp. 58-72, <<https://cutt.ly/OFNta9I>>, 16 de abril de 2022.
- Mejoredu (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación) (2020), *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*, Ciudad de México, Mejoredu, <<https://cutt.ly/YFNwQX4>>, 16 de abril de 2022.
- Núñez, Juan Manuel; Reyes-Luna, Abraham Moisés; Rodríguez-Fernández, Adriana de Jesús; Jiménez-Ortega, Aldo Daniel; Quiroz-Cazares, Gabriela; Balderas-Cruz, Iyari; Lara-Pulido, José Alberto; Galeana-Pizaña, José Mauricio; Ordozica-Mellado, Manuel y Seemann-Carús, Sofía (2021), *Análisis territorial de las condiciones de educación básica en México ante el regreso a clases presenciales en el marco del COVID-19*, Ciudad de México, Centro Transdisciplinar de Sustentabilidad/Universidad Iberoamericana.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), "Pueblos Indígenas y COVID-19: una mirada desde México", Nueva York, ONU, <<https://cutt.ly/mFNysIL>>, 16 de abril de 2022.
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) e INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2017), *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, Ciudad de México, Unicef/INEE, <<https://cutt.ly/eFNueo4>>, 16 de abril de 2022.
- Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) e INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2015), *Panorama educativo de la población indígena 2015*, Ciudad de México,

Unicef/INEE, <<https://cutt.ly/rFNyL7q>>, 16 de abril de 2022.

Universidad Iberoamericana; Equide (Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad); Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y Acción Ciudadana Frente a la Pobreza (2020), *Encuesta de seguimiento de los efectos del COVID-19 en el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, ENCOVID-19 Infancia*, Ciudad de México, <<https://cutt.ly/PFNNetor>>, 16 de abril de 2022.

Recibido: 10 de marzo de 2022.

Aceptado: 22 de marzo de 2022.

Publicado: 2 de mayo de 2022.

Sylvia Irene Schmelkes

Es doctora en Sociología de la Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Actualmente se desempeña como profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Sus líneas de investigación son: Calidad de la Educación y Educación Intercultural. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como coautora: *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*, París, Unesco (2022); "Mexico: Education and Learning at the Bottom of the Pyramid", en Daniel A. Wagner, Nathan M. Castillo y Susan Grant Lewis (eds.), *Learning, Marginalization, and Improving the Quality of Education in Low-income Countries*, Cambridge, Open Book Publishers, pp. 223-276 (2022) y *La Formación de Docentes Indígenas en Algunos Países de América Latina*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planificación Educativa/Unesco (2020).

