

LA CONSTRUCCIÓN DEL “APARECER EN FALTA” DE LAS DOCENCIAS INDÍGENAS EN MÉXICO Y MICHOACÁN

THE CONSTRUCTION OF THE “APPEAR IN LACK” OF THE INDIGENOUS TEACHINGS IN MEXICO AND MICHOACÁN

Virginia Paula Porras Ruiz¹

Gabriela Czarny²

Resumen

Este artículo sintetiza elementos contextuales históricos y actuales de la configuración de las docencias indígenas en México, en general, y p'urhépecha de Michoacán, en particular. Con esto se busca develar las construcciones sociales y de poder que se han naturalizado en la educación escolar indígena, donde la discriminación cientificista a partir de la experimentación antropológica, el desdén político e institucional, la exclusión de los pueblos originarios del diseño de su propia educación y la falta de recursos han generado una construcción

1 Doctora en Educación y Diversidad. Universidad Pedagógica Nacional 092 Ajusco, México.

2 Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, profesora e investigadora. Universidad Pedagógica Nacional 092 Ajusco, México.

histórica deficitaria: un “aparecer en falta” de las docencias indígenas, las cuales no se consideran suficientemente “cultas” ni preparadas. A las docencias indígenas, históricamente, se les ha negado participación en sus propios diseños curriculares, recursos materiales, pedagógicos, teóricos y académicos, al relegarlas a un segundo plano dentro del Sistema Educativo Nacional. Este artículo derivó de una investigación doctoral sobre las docencias p’urhépecha en Michoacán. La perspectiva de investigación empleada fue cualitativa, usando estrategias etnográficas de investigación que incluyeron procesos de reflexividad común/compartida con un grupo de docentes de educación básica pertenecientes al pueblo p’urhépecha que también son formadoras y formadores de docentes indígenas en Michoacán. Se presentan argumentos dialogados con las y los docentes p’urhépecha y la investigación documental que sustenta la idea del “aparecer en falta” de las docencias indígenas.

Palabras clave: educación indígena, docencias indígenas, educación p’urhépecha, políticas educativas.

ABSTRACT

This article synthesizes historical and contextual elements of the configuration of indigenous teachings in México, in general, and in P’urhépecha of Michoacán, in particular. This seeks to reveal social and power constructions that has been naturalized in the indigenous school education, where scientism discrimination starting with the anthropological experimentation, political and institutional disdain, exclusion of indigenous people from the design of their own education as well of the lack of resources have generated a deficient historical construction: a “appear lacking” of indigenous teachings, which are not considered sufficiently “cultured” or prepared. Indigenous teachers, historically, have been denied participation in their own curricular designs, material, pedagogical, theoretical and academic resources, relegating them to the background of the National Educational System. This article derives from doctoral research on P’urhépecha teachings in Michoacán. The research’s perspective used was qualitative, using ethnographic research strategies which included common/shared reflexivity processes with a group of basic education teachers belonging to the P’urhépecha people, who are also trainers of indigenous teachers in Michoacán. Arguments discussed with P’urhépecha

teachers and the documentary research that supports the idea of “appear lacking” in indigenous teachings are presented.

Keywords: indigenous education, indigenous teachings, p'urhépecha education, educational policies.

El “aparecer en falta” de las docencias indígenas

La configuración de las docencias indígenas en México está atravesada por los procesos históricos que nuestro país ha transitado, de los que se conservan rasgos que emergen en nuestros días. Analizarlos puede ayudar a comprender y transformar la situación educativa indígena actual, en su relación no solo con el Estado, sino que también con la sociedad mexicana en general.

Una constante que se ha observado en la historia de la educación indígena escolarizada en nuestro país es colocar y reproducir sistemáticamente a las y los docentes “en falta”, ya sea formativa³, por condiciones materiales en las escuelas, así como por situaciones de precariedad salarial. El “aparecer en falta”⁴ de las docencias indígenas ha sido una construcción histórica que responde a una

3 En México no hubo escuelas normales ni licenciaturas para formar docentes indígenas sino hasta 1990, cuando la Universidad Pedagógica Nacional creó las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para Medio Indígena. En 1994, algunas normales rurales empiezan a cambiar el nombre de sus licenciaturas, adjetivándolas como interculturales. En el caso de Michoacán, México, en 2003 se oficializa el cambio de nombre de la Normal Rural de Cherán a Escuela Normal Indígena de Cherán, la que, a partir de 2004, adjetiva a sus licenciaturas como “interculturales bilingües”.

4 La idea de “Un magisterio siempre en deuda” la aborda Elsie Rockwell en el libro *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala* (Rockwell, 2007). El planteamiento del “aparecer en falta” es similar a la idea de Rockwell, sin embargo, la idea de deuda tiene que ver con algo que se pide prestado y aun no se paga, es decir, “alguien debe”, hay un acreedor y un deudor. A diferencia de ello, la idea de “falta” refiere a la construcción simbólica de seres incompletos, la visión racializada de seres no terminados si nos referimos a los pueblos originarios en general y de maestros/as indígenas descalificados por “no estar nunca suficientemente formados”, en particular.

lógica arraigada aún antes de la existencia misma de la educación escolar indígena en el México ya conformado como estado nacional. Las dinámicas raciales discriminatorias de la época colonial calificaron a los pueblos originarios con “insuficiencia humana” y esto se proyecta, hasta nuestros días, en todas las dimensiones de la vida social, incluida la escolar.

En el origen de la nación mexicana la educación escolar indígena se pensó como un mecanismo para “asimilar”, “incorporar” “civilizar” y “modernizar” a los pueblos originarios. Como la intención era puntual y se pensaba que una vez terminada su función, los maestros indígenas dejarían de existir, la configuración de una educación indígena fue casi circunstancial, de modo que las políticas educativas hacia pueblos originarios aparecían como improvisadas, carentes de un sentido de largo plazo. Las docencias indígenas fueron limitadas en su formación y capacidad de desplegar prácticas educativas que trascendieran la mera castellanización y aculturación de las poblaciones originarias.

Los tiempos han cambiado pero la educación escolar en pueblos originarios en México sigue padeciendo los mayores índices de deserción, ausentismo, estudiantes con más años que el promedio que se espera para el grado escolar en el que se encuentran, condiciones materiales precarias, y la inexistencia de planes y programas de estudio específicos para pueblos indígenas, por lo que se señala a los docentes que realicen adecuaciones y adaptaciones a partir de los programas de educación general. Es decir, las propuestas escolares que se brindan a los pueblos indígenas son poco pertinentes en relación con las especificidades de la cosmovisión de dichos pueblos.

El contexto

El estudio aquí presentado se deriva de una investigación más amplia que se desarrolló en el Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Este estudio se refiere a la configuración de las docencias p’urhépecha en Michoacán, visibilizando la necesidad de los docentes de dicho pueblo originario de realizar propuestas educativas propias, lo que daría por fin sentido y pertinencia a la educación escolar que brinda el Estado a los pueblos originarios (Porras, 2024).

La investigación doctoral utilizó un enfoque cualitativo, usando estrategias etnográficas de investigación y buscando la realización

de procesos de reflexividad común/compartida con un grupo de 10 docentes de educación básica indígena de Michoacán, del pueblo p'urhépecha; 7 de los cuales también son formadoras y formadores de maestros/as indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Las reflexiones tuvieron la virtud de construirse en diálogos constantes, algunas veces siendo dos los/las dialogantes y otras en reuniones más amplias. Una vez transcritos los diálogos, estos eran revisados por las y los docentes y se cuestionaban, afinaban o reelaboraban las reflexiones en nuevas reuniones de diálogo, por lo que con cada docente se realizaron por lo menos 2 encuentros, ya sea individuales o colectivos. Las reflexiones emergían a partir de preguntas en torno a las experiencias como docentes no solo de educación básica sino también como formadoras y formadores de maestros/as indígenas, recuperando sus experiencias y participaciones en el diseño de propuestas educativas propias.

En este trabajo se presentan algunos de los argumentos dialogados con las y los docentes p'urhépecha y se profundiza la investigación histórica documental que sustenta la idea de la construcción del "aparecer en falta" de las docencias indígenas.

Las sociedades desiguales o con dinámicas de escasez producida se fundamentan en relaciones de dominación de un sector de la población sobre otro. Quienes dominan buscan una constante reactualización de la escasez que les permita perpetuar el ejercicio de la dominación. En el caso de la invasión colonial al continente, ahora llamado América, la relación que se establece entre colonizadores y pueblos originarios es de explotación, sometimiento y despojo de los primeros sobre los segundos; esto es importante señalarlo porque de diversas formas y con actores distintos, esa lógica se reedita aún en nuestros días.

La persistencia histórica de la relación colonizadora radicaliza las relaciones enunciadas, las que trascienden la pura materialidad y aparecen hoy día ante nuestros ojos como relaciones sociales desiguales e inequitativas ya naturalizadas, y con frecuencia manifestadas en relaciones de colonialismos internos⁵, como diría González Casanova

5 El término colonialismo interno se ha usado para explicar las relaciones de dominación que se dan, por ejemplo, cuando triunfan algunas independencias o movimientos de liberación nacional, cuyos líderes asumen el papel del Estado, y ahora son ellos quienes subyugan a sectores de la población que en el pasado eran también parte de los expoliados y no aceptan reconocer

a fines de los años sesenta del siglo pasado, o “apareciendo”, según lo señalado por Aníbal Quijano (2009), “mirándose con el ojo del dominador” (p.9) como alguien “incompleto, o en falta”; en este caso, se enfatiza la idea del “aparecer” porque, la complejidad del sujeto indígena, como la de cualquier otro sujeto, nos muestra distintos “apareceres” de acuerdo con situaciones, momentos y contextos.

En esta idea del “aparecer en falta o incompleto” hay dos instituciones que se proponen “completar” esa supuesta carencia: la iglesia, que “dotaría” de alma al indígena, y la escuela, que lo “civilizaría” teniendo como referente el modo de vida occidental. Durante la Colonia y buena parte de la época independentista, la iglesia jugó de manera significativa los dos papeles. A partir del periodo de la Reforma (1855-1872) se producen algunos cambios.

Con el establecimiento de la escuela laica y gratuita se busca que la iglesia pierda influencia sobre las poblaciones y la escuela como ente diferenciado de la iglesia empieza a tener protagonismo. Como lo señalan Czarny et al. (2020), la escuela existió desde la época prehispánica y en cada etapa ha cumplido funciones de formación desde las concepciones instituidas socialmente. A partir de la creación de los estados nacionales, la escuela busca homogeneizar a todos los pueblos bajo la idea de una misma identidad, en nuestro caso la mexicana, negando con ello la diversidad de pueblos originarios,

que el Estado-nación que dirigen, o al que sirven, mantiene y renueva muchas de las estructuras coloniales internas que prevalecían durante el dominio colonial o burgués” (González Casanova, 2006, p.410). Al desarrollar la noción, González Casanova recupera a Marx y “agrega” dominaciones en el sistema capitalista, señalando que a las dominaciones de un país sobre otro y las de una clase sobre otra, se agregaría esta modalidad, en la que, por ejemplo, en el caso de las independencias en América Latina, los nuevos grupos de poder le dan continuidad al desconocimiento de las diversidades étnicas en nuestros territorios ya que se observa que en los diversos sectores de la sociedad hay también ejercicios de colonialidad. Cambiando los actores pero en la misma lógica, ya que ahora representan al poder que derribaron, los independentistas se han convertido en los nuevos “colonizadores”. Aura Cumes habla de “el colonial que se quedó” una vez anunciadas las independencias en América Latina. La antropóloga se refiere a los criollos blancos que fueron actores centrales en las independencias, pero que actuaron, y actúan actualmente junto con los mestizos/ladinos, como sujeto colonizador de las poblaciones indígenas (Museu d'Art Contemporani de Barcelona -MACBA-, 23 de julio, 2019).

lenguas, culturas y visiones de mundo que existen desde antes de lo que ahora se llama México.

Hilos históricos del “aparecer en falta”: la constitución de subjetividades mermadas

Al arribo de los colonizadores a Abya Yala⁶, un primer movimiento para invalidar y socavar la riqueza cultural, lingüística, política y, en general, de visiones de mundo fue “nombrar lo desconocido”, nombrar unilateralmente a seres humanos, más aún incluir a toda la diversidad de pueblos bajo un mismo nombre: indios. Tal como lo sintetiza Bonfil Batalla (2019), este sustantivo es una categoría colonial. La noción tiene implicaciones ideológicas y políticas de sometimiento y dominación, y “fue una figura jurídica del sistema colonial que siguió siendo utilizada en el siglo XIX” (Ramírez, 2011, p. 1646). Ser nombrados desde afuera y por los colonizadores resultó una estrategia que promovió la función de disminuir, mermar e invalidar a los pueblos que habitaban y habitan la región.

Los pueblos originarios que sobrevivieron a la colonización quedaron caracterizados como lo desconocido, lo salvaje, lo remoto y, por ello, incomprensible, o bien “invisible/inexistente” para el resto de la población. Para quienes ejercen el poder, lo incomprensible o desconocido es también impredecible e incontrolable, de ahí su interés por convertir a las sociedades en algo homogéneo que permita “predecir” y controlar posibilidades de respuesta, y fluidez en los procesos de introducción a los mercados, incluido el mercado de trabajo y la naciente industrialización; en síntesis, transitar fluidamente hacia la lógica mercantil capitalista o, en todo caso, homogeneizar para responder a la estructura y características del sistema dominante del momento.

Cuestionar las capacidades de los indígenas, a través de su racialización, válida, por un lado, el “reparto” de indios en calidad

6 Este es el nombre con el que el pueblo kuna denominaba, antes de la llegada de los españoles, al continente ahora llamado América. En los años 70 del siglo pasado, se propone usar este nombre como forma de resistencia ante los colonizadores, que impusieron unilateralmente un nombre a las tierras pobladas y nombradas desde miles de años antes por los pueblos originarios. Abya Yala significa Tierra Madura (Centro Nacional de Acción Pastoral, 2017, p. 255).

de “casi humanos”⁷ con el objetivo de explotar, con frecuencia hasta la muerte, su fuerza de trabajo. Es decir, está en juego la dimensión económica, la existencia de una fuerza de trabajo gratuita y masivamente desechable, pero también se cuestiona la posibilidad de producción de conocimiento, así como la dimensión ética y política de los pueblos originarios. La construcción radical de seres incompletos, deficitarios, o en falta, tiene lugar en esta etapa de nuestra historia. La educación que se ofrece en esos momentos a las personas indígenas que logran acceder a ella es otorgada por la iglesia “Responsable de la educación popular, por vocación y por mandato real” (Gonzalbo, 1990, p.13).

Más adelante, en la etapa independentista, se extiende la idea de que la educación podría ser el remedio “civilizatorio” para la empobrecida sociedad mexicana; en realidad, lo que se observó fue que la brecha entre una minoría privilegiada que tenía opciones educativas similares a las de los europeos y el grueso de la población se hizo mucho más profunda, y, dentro de la población general, la que tenía mayores desventajas en relación con la educación escolar era la de los pueblos originarios. Los promotores de la lógica modernizadora “decretan” la inutilidad de esa educación para los sectores indígenas, pues “su manera de vivir estaba condenada a desaparecer” (Staples, 2010, p.126); se les consideraba un obstáculo para el progreso por lo que se hacía necesario desaparecerlos

7 Guardando las distancias históricas y en general contextuales, se observa similitud en las lógicas usadas para someter/aniquilar a poblaciones en distintos momentos y lugares del planeta. Todorov (2004), al analizar el Holocausto, habla de una condición necesaria para que el genocidio fuera posible: la transformación de las personas judías en no-personas, en seres animados, pero no humanos. Seres a los que les saquean sus hogares y riquezas, los separan de sus familias, los dejan sin alimentos, les asignan un número para arrebatárles su nombre, los despojan de ropas cuando los van a asesinar, es decir, los someten a procesos de deshumanización y despersonalización como un mecanismo que posibilita que, en este caso, los militares pueden asumir la idea de que “contra ellos todo está permitido” (Todorov, 2004, p.187). Para los colonizadores es funcional pensar que los indígenas “no alcanzan a ser” seres humanos, de ahí la pregunta que se hacen por el alma, pero si alguna duda cabe, procuran despojar, invisibilizar, destruir los vestigios que indiquen la posibilidad de estar frente a sociedades vigorosas, con conocimientos, tecnología, cultura y política, organizadas e instituidas de acuerdo con sus contextos y procesos históricos.

mediante su asimilación o integración a las formas de vida "civilizada" o el olvido de su existencia.

Esta misma lógica se presenta hoy día con el nombre de inclusión, la que implica una pérdida, en este caso, de la lengua, la cultura y, en general, de las visiones de mundo. Para ser "incluidos" en las sociedades modernas es necesario vaciarse, por ejemplo, de las prácticas sociales, políticas y culturales, y "rellenarse" con las prácticas de la sociedad "que incluye", pero esa pérdida nunca será equivalente a la "ganancia". Las sociedades discriminatorias que nos han configurado nunca aceptarán el llamado tránsito étnico, es decir, que un indígena renuncie a su cultura y se incorpore al sector llamado mestizo: "la ideología racista continúa imprimiendo un matiz colonial a las relaciones interétnicas (...) en el territorio mexicano" (Bartolomé, 1997, pp.24, 48). Al parecer la única manera de relación que acepta el Estado y la sociedad mexicana con los pueblos originarios es a través de la merma ininterrumpida.

El periodo independentista, para los pueblos indígenas, no fue halagüeño: "Posiblemente la mitad de los pueblos de indios que tenían escuelas antes de la guerra de independencia las perdieron después al tener que entregar sus fondos a municipios manejados por ladinos o mestizos" (Bartolomé, 1997, p.109).

A fines del siglo XVIII, la educación en el país siguió en una situación precaria, a pesar de que, señala Loyo (1999), se anunciaba como fundamental para el ansiado progreso, prosperidad y unidad nacional de esa etapa, es decir, del porfiriato. En ese momento histórico había regiones en las que la enseñanza se reducía a las primeras letras, la dispersión de las comunidades hacía difícil el acceso a las escuelas, lo que se intentaba resolver con maestros ambulantes; las escuelas de ranchos, pueblos y rancherías no estaban registradas oficialmente, se consideraban inexistentes, la mayoría de los/as profesores/as no contaban con título, lo que continuó, por lo menos hasta los años 90 del siglo XX, marcando profundamente la situación de las docencias rurales e indígenas del país frente a la sociedad mexicana, un elemento central del "aparecer en falta" de estas docencias en México. Además, el grueso de quienes asistían a la escuela era predominantemente población urbana (Loyo y Staples, 2010).

Debido a la carencia de maestros/as de educación básica, era común que a quienes egresaban de primaria superior, con seis años de estudio, se les otorgara diploma de maestros/as; incluso, a

pesar de que en las escuelas normales “supuestamente, [se impartía] una educación completa, científica, humanista, tecnológica, con educación física (...), en la práctica, los egresados mostraban grandes carencias en su formación” (Loyo y Staples, 2010, p.136). El ser docente se convertiría en una de las pocas posibilidades laborales en algunos sectores de nuestra sociedad, no solo en poblaciones rurales e indígenas. Hasta el día de hoy, la gran mayoría de maestros y maestras de nuestro país arriban a la docencia por ser una salida laboral, precaria pero segura.

En 1911, se aprueba la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, gestada en el Porfiriato:

(...) un intento tardío (...) de incorporar a la cultura hegemónica a los 3 000 000 de indígenas, aproximadamente 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y cuya diversidad los aislaba entre sí y del resto del país. (Loyo, 2010, p.154)

La idea era enseñar, en dos cursos anuales, el idioma español, leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas a los indígenas, lo que, a decir de Loyo (1999), representaba un retroceso respecto a la educación rural, ya que esta última tenía un currículum más amplio y duración de tres años, pero lo que hay que señalar como novedoso es que en esta ley aparece la población indígena como específica.

La noción de “intento tardío”, de Engracia Loyo, es interesante pues es una muestra de que las políticas públicas destinadas a los pueblos originarios han estado, en la historia de México, siempre en desajuste o, para mejor decir, ha habido incongruencia entre el discurso, la realidad existente y las acciones realizadas por los hacedores de políticas públicas.

En México, la lógica que une a la Colonia, la etapa independentista y la posrevolución, en términos educativos, es el sentido de las propuestas educativas para poblaciones económicamente empobrecidas, campesinos e indígenas principalmente. Estas propuestas constituyen estrategias circunscritas a la intención de “civilizarlos” para que puedan ser introducidos al mercado; se priorizan conocimientos técnicos e “inculcar valores” como urbanidad, higiene, salud, alimentación y, en general, de formas de vida acordes a la civilización occidental.

Como es sabido, los procesos educativos ocurren en todos los tiempos y espacios de vida de los seres humanos, pero es durante la

Modernidad y la creación de los estados nacionales que la modalidad educativa escolarizada se convierte en el lugar de apuntalamiento por excelencia de dichos estados, con su correlato de construcción de ciudadanía, de transformación de los habitantes de un territorio en mexicanos, franceses, argentinos, etc. (Tenti, 2021).

Experimentos para formar educadores indígenas en la posrevolución

Entre los proyectos más importantes para “modernizar y civilizar” a los pueblos originarios y poblaciones rurales en México se encuentran los internados indígenas. La Casa del Estudiante Indígena es un proyecto de educación para “incorporar” a los pueblos originarios a la nación mexicana, en el que se seleccionaba y enviaba a “civilizar” a “indígenas puros” (es decir, este proyecto tenía un matiz racial no reconocido) a la Ciudad de México, para que después regresaran como maestros/ “agentes del progreso” a sus comunidades, a replicar o educar en la perspectiva de “la vida moderna y civilizada”. Este proyecto no cumplió con su cometido pues muchos egresados no quisieron regresar a sus comunidades y “se incorporaron”, pero a la Ciudad de México, mientras que a los pocos que regresaron a sus lugares de origen les fue difícil ejercer como maestros por los procesos administrativos de la SEP (Giraudó, 2010). La Casa del Estudiante Indígena abandonó esa misión y se crearon los Centros de Educación Indígena/Centros de Capacitación Económica/Centros de Integración Social⁸.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, el entonces jefe del Departamento de Educación Indígena, Carlos Basauri, plantea que los Centros de Educación Indígena (que en 1937 eran 33) en realidad son:

(...) laboratorios de experimentación psicopedagógica y de educación social. Es en ellos donde tratamos de realizar investigaciones del medio biológico y social en que viven los indios y del material humano, para en función de estos conocimientos experimentar estímulos y reactivos psicométricos y

8 Los cambios de nombre obedecieron a las diferencias de enfoque, en relación con la educación para pueblos indígenas, en las diferentes etapas por las que pasó esta iniciativa.

psicopedagógicos. Con estos elementos podremos en seguida hacer experiencias sobre diversos métodos educativos y, una vez determinados, estaremos en aptitud de sugerir a las escuelas rurales de cada zona etnográfica, el camino que deberá seguirse. (Basauri, 1940, p.102)

El interés científicista de Basauri se comprende ya que es un científico (antropólogo) que, aunque se declaró no racista, en uno de sus libros más importantes, *La población indígena de México* (1940), realiza clasificaciones raciales de los habitantes de México, colocando a los llamados “mestizos” e indígenas en la categoría de “la gran raza mongoloide [y] (...) al blanco en la europeoide” (Basauri 1940, pp.39-40).

Lo que hasta el momento está claro es que las propuestas educativas dirigidas hacia los pueblos originarios tienen un carácter racial y exógeno, pues son los funcionarios-intelectuales del gobierno quienes proyectan, desde “su” perspectiva formativa e ideológica, lo que consideran mejorará la vida de las comunidades señaladas. La ciencia se usa para prescribir un remedio para una “enfermedad” definida desde parámetros muy ajenos a la población diagnosticada.

Otro proyecto que se inicia a partir de la segunda década del siglo XX, y es paralelo a los internados, es el de las Misiones Culturales⁹, las que buscan ir a mostrar las formas de vida “mejores, progresistas y buenas” y educar a la población rural e indígena en estas, siendo su fin último el llamado “progreso social”. En estos proyectos estuvieron al frente trabajadoras sociales, pedagogos/as y especialistas en la diversidad cultural, es decir, antropólogos; la presencia de estos perfiles se explica por el tipo de actividades que realizan, de proyectos productivos, higiene, trabajo etnográfico e incluso castellanizar a la población hablante de lengua indígena. Inicialmente, estos proyectos fueron pensados para darles formación a los maestros rurales, sin embargo, por su enfoque productivo, terminaron dirigiéndose a la población en general.

9 Recordemos que las Misiones ambulantes fueron usadas por los religiosos en la época de la colonia para evangelizar y “enseñar” a realizar diversas actividades productivas y de socialización a los/las indígenas. El carácter no solo religioso de las misiones sino también económico se observaba cuando en algunas de ellas también participaban “agricultores o mineros españoles o criollos que requerían del servicio de los indios para la explotación de sus empresas” (Gonzalbo, 1990, pp.149, 177).

La idea general de las misiones, que coincide, según José Gálvez, un diputado de la época (1924), con la intención de crear el Departamento de Cultura Indígena, es incorporar a la “civilización”, convertir en “ciudadanos, en seres productivos, laboriosos, moralizados y limpios” (Calderón, 2018, p.181) a la población indígena.

En este breve recorrido histórico desde la época colonial hasta los años treinta del siglo XX, la intención educativa en lo que hoy se conoce como México es “civilizar” y castellanizar a los pueblos originarios, es decir, enajenarlos, vaciarlos, de sus matrices culturales. En la década de los 30 del siglo XX en Michoacán, México, se conjugaron elementos políticos y geoestratégicos para que esta región adquiriera relevancia antropológica en la realización de proyectos “civilizatorios” y castellanizadores de los pueblos indígenas. A los maestros indígenas, se les daría la encomienda de “castellanizar y aculturar” a sus pueblos originarios; contradictoriamente, a estos maestros apenas se les dotaba de herramientas para tal desafío. Incluso había maestros que no hablaban español, de modo que “castellanizar” tenía sus dificultades, por lo que en el ánimo de cumplir el trabajo por el que les pagaban, hacían lo que podían con los escasos recursos que tenían.

Las docencias “incompletas” en Michoacán

En Michoacán existieron algunos “experimentos” que buscaban las mejores formas de “civilizar, incorporar” y castellanizar, mediante la educación, a los pueblos originarios, entre ellos, los llamados proyectos Tarascos. Estos, realizados entre los años 30 y 40 del siglo XX, mantuvieron la perspectiva científicista antropológica que se habían desplegado las instancias educativas nacionales desde inicios del siglo XX, aunque cambiaron una estrategia: usaron el idioma de los pueblos originarios para alfabetizar y castellanizar (el método usado por el Instituto Lingüístico de Verano, ILV, para evangelizar). En los proyectos Tarascos participaron de manera activa antropólogos estadounidenses¹⁰. En su vertiente educativa (las otras

10 Los antropólogos estadounidenses se sentían interesados no solo en poner a pruebas sus teorías antropológicas, sino en obtener información regional importante para su gobierno en el periodo de la segunda guerra mundial (Kemper, 2011). Entre quienes participaron de los proyectos llamados Tarascos estaban Ralph L. Beals, George M. Foster, Morris Swadesh y Maxwell D. Lathrop.

eran cooperación e investigación), los proyectos formaron a jóvenes que actuarían como alfabetizadores en lengua originaria para introducir los procesos de castellanización y, como siempre, “civilizar”.

Otro proyecto experimental, coordinado por Moisés Sáenz y Carlos Basauri, se estableció en Michoacán, en 1932: Carapan, la Estación Experimental de Incorporación del Indio. Sáenz (1992 [1936]) señala que dicho proyecto serviría para investigar “al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano” (p.2) a través de programas de “culturalización y mejoras de vida” para incorporar, asimilar e integrar a las comunidades indígenas a México. La intención era que la Estación “irradiara” o impactara los procesos educativos de la región. Carapan será un referente germinal de las políticas educativas indigenistas, proyecto que, a decir de Basauri, se convirtió en otra misión cultural más, perdiendo “la rigurosidad científica” que proyectaba en sus orígenes.

Las misiones culturales, los internados indígenas y las normales rurales son los espacios educativos más importantes de la primera mitad del siglo XX en los que se busca preparar a los “maestros ambulantes”, “profesores conferencistas”, “misioneros” (Salinas, 2011), “difusores de cultura” y, a partir de la segunda mitad del siglo, “intermediarios culturales”, “intermediarios aculturalizadores”, “maestros y promotores bilingües”, “promotores culturales bilingües” (Vargas, 1994), “maestros INI” (RS, diálogo maestros con V. P. Porras, 8 de abril, 2021), los que se encargarían de la educación en ámbitos rurales y en pueblos originarios durante prácticamente todo el siglo XX.

Salinas (2011), recuperando a Loyo (1996), señala que las múltiples formas de nombrar a los maestros provocaban que estos limitaran sus actividades a lo que ellos consideraban era su función. No existía un espacio específico en el que se formaran como docentes, sino que las autoridades educativas invitaban a quienes estuvieran interesados en ser maestros indígenas, a incorporarse como tales. Los requisitos eran tener la primaria terminada y ser bilingües, sin embargo, no siempre se cumplía con ello. En ocasiones, bastaba con tener el interés laboral de ser maestro para incorporarse al magisterio indígena e incluso aprender con los mismos estudiantes las temáticas escolares o “castellanizarse” con ellos.

Por otra parte, a los maestros rurales también se les encomendaba la función de incorporar a la “civilización” a los indígenas que asistieran a sus clases, lo que era un desafío de grandes magnitudes

ya que, nos señala Salinas (2011), recuperando a De la Fuente (1940), no se les preparaba para ello. No había, y aún hoy no hay, estrategias, por ejemplo, para trabajar en aula con hablantes de alguna lengua originaria, y tampoco la conciencia necesaria para aceptar respetuosamente las diferencias culturales, lingüísticas y de visiones de mundo.

Ante la dificultad de encontrar maestros para las poblaciones indígenas, hacia la segunda mitad del siglo XX, el Instituto Nacional Indigenista crea los Centros Coordinadores Indigenistas en donde busca formar educadores para estas poblaciones, aunque el mismo Aguirre Beltrán (1955) diría de ellos que "en su mayoría [eran] semialfabetos y con muy bajos niveles de instrucción" (p.8). La situación sigue siendo la misma de siempre, quienes trabajan como maestros/as en comunidades indígenas se encuentran permanentemente "en falta".

A mediados de los años 60 del siglo XX se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales a los que se les dan cursos de inducción a la docencia, de una duración de entre una semana y seis meses, para "habilitarlos". Señala uno de los maestros p'urhépecha con el que se tuvo la oportunidad de dialogar en relación con este tema: "lo mandan a un curso de seis meses, ahí le dan a uno su 'brochazo' y lo mandan a trabajar, uno se forma en el camino, en el campo" (JT, diálogo maestros con V. Paula Porras, 23 de mayo, 2022). Verónica Hernández (2014) señala que esta "habilitación" es discriminatoria ya que opera sobre la base de asumir que el resto de las escuelas "merecen" maestros con formación docente, no así las de los pueblos originarios.

Los criterios de primaria o secundaria terminada y bilingüismo, en las décadas de 1960 a 1990, en contextos indígenas, no eran fáciles de cumplir y, entonces, con esta formación de unos meses, señalan los/las docentes, se les dispersa por las comunidades indígenas. Hasta los años 90, el grueso de maestros/as de educación indígena se sigue formando o autoformando en la práctica. Sobre este proceso, un maestro narra su experiencia:

Nuestro curso de inducción duraba cuatro meses y en esos cuatro meses nos enseñaban todo lo que [ahora] se aprende en una normal, una formación de cuatro años resumida; pues entonces va uno totalmente inexperto, y aunque fuésemos llenos de teoría, pues la práctica no la teníamos (JC, diálogo maestros con V.P. Porras, 2 de agosto, 2022).

A lo largo de por lo menos 40-50 años, los maestros de educación indígena tomaban cursos en vacaciones de verano y los fines de semana, señala el maestro RS (2021), quien se inicia como maestro de educación indígena en la década de los 80 del siglo XX,

(...) empiezan a darnos talleres, empieza uno a asistir a los cursos (...) entonces, yo, buscando superarme, me inscribí en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (...). Tenía la idea de pasar de ser promotor a ser maestro bilingüe (...). Lo buscábamos porque era un ascenso económico muy grande, entonces todos querían entrar al Instituto¹¹. La educación que se daba era muy general, matemáticas, español, ciencias (...), a lo mejor metodología para la enseñanza de esas materias, de manera general (...) que no respondía a lo que debía ser un maestro de educación indígena sino un maestro general. Incluso nosotros luchamos, políticamente, para que nuestro título no dijera Maestro de Educación Bilingüe Bicultural sino Maestro de Primaria porque eso nos limitaba y otras generaciones ya lo habían hecho, entonces nosotros dijimos: ¿es que nos limita y nos señala, queremos que nuestro título diga maestros de educación primaria y no de primaria bilingüe porque ya estamos señalados como maestros de segunda, que no saben, del pueblo, maestros p'urhépecha, entonces todos mis compañeros estaban en la misma tónica. (RS, diálogo maestros con V. P. Porras, 8 de abril, 2021)

Salinas (2011) apunta que realizar cursos de verano encaminados a formar maestros de educación general, sin especificidad indígena, se observa desde los años 40 del siglo XX, a través del Instituto Nacional de Capacitación al Magisterio (IFCM), antecedente de la institución señalada por el maestro RS (2021). En esos años ya sucedía que, al obtener su título, los maestros solicitaban cambio de nivel educativo, salir de educación indígena y no solo por las condiciones laborales, también por la descalificación social generalizada hacia los maestros, en general, e indígenas, en particular. Incluso dentro de los propios pueblos originarios, fueron llamados “maestros de segunda”, como señala el maestro RS.

En un estudio que hace Rockwell (2007) en relación con la educación en la posrevolución en Tlaxcala (1920-1930), refiriéndose a la educación

11 En ese momento ya se llamaba: Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Salinas, 2011).

general y rural, señala que no importaba cuántos cursos tomaran los maestros, por cuanto tiempo, ni las modalidades, nunca era suficiente para las autoridades educativas. La descalificación de los maestros se hacía desde las propias instituciones, se llegaban a invalidar cursos completos y carreras estudiadas: “Lo que en cierto momento había sido un saber suficiente -incluso un título válido- para ser maestro, se transformaba con el tiempo en evidencia de trabajo empírico o improvisado” (p. 172).

Por su parte, Salinas (2011) señala, en su investigación en zona mazahua realizada entre 1980 y 1982, entre otras cosas, que las propuestas formativas no correspondían a las necesidades de los pueblos indígenas y que los cursos no tenían la planeación adecuada debido a que se respondía a intereses políticos y, como ha sido siempre, no se tomaba en cuenta a los pueblos originarios en las decisiones y elaboración de las propuestas formativas, ni de educación básica ni de formación docente.

No es sino hasta los años 90 del siglo XX que los maestros indígenas tienen una opción para sistematizar su experiencia y obtener el grado de Licenciado en Educación Preescolar o Primaria para Medio Indígena (Plan 90 de UPN), sin embargo, tampoco eso alcanza para contrarrestar décadas de invalidación de las docencias indígenas:

Lo que necesitábamos eran estrategias, metodologías (...), lo que uno ocupa son las estrategias, dinámicas, eso que pueda uno ir a aplicar directamente con los alumnos. Aquí [Plan 90] son cuestiones teóricas y de reflexión que de alguna manera nos apoyaron en determinado momento, pero sí me quedé con esa laguna de conocer más algo que me pudiera servir en el trabajo con mis alumnos. (JT, diálogo maestros con V. Paula Porras, 23 de mayo, 2022)

La idea de la insuficiencia, del “estar en falta” en este caso, no tiene que ver con no estar preparado para ser docente en medio indígena, sino que la preocupación permanente es no tener las herramientas didácticas para desempeñarse como maestro/a de educación general en la escuela indígena porque, hasta el momento, la educación que imparten los y las docentes indígenas en las escuelas indígenas es educación general.

La tensión sigue latente ya que más allá de los nombres que la educación para pueblos originarios ha adquirido (bilingüe, bicultural, intercultural), las exigencias solicitadas por la escuela a los y las docentes indígenas han sido siempre de educación general; por ejemplo,

los instrumentos de evaluación o los concursos de conocimiento se refieren a educación general, o los reportes de avances de lectura son para español, nunca para lenguas originarias.

Si bien es cierto que a partir del año 2000 se promueve la creación de normales interculturales bilingües, que se anuncian como pertinentes para formar maestros para pueblos indígenas, sus planes de estudio (2004 y 2012) no establecieron con claridad la pertinencia anunciada. El grueso de la malla curricular era educación general (50 asignaturas) y había un eje de trabajo (inter) cultural y lingüístico (6/7 asignaturas en toda la carrera). La dificultad ha sido más o menos la misma de siempre: los programas se enmarcan en una perspectiva indigenista, es decir, su configuración es “desde afuera”, sin tomar en cuenta a docentes y pueblos originarios.

Recientemente, hacia el año 2022, en el plan educativo para formar docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, enmarcado en la reforma llamada Nueva Escuela Mexicana, se anuncia la puesta en práctica de espacios de “codiseño”, en los que las docencias indígenas tendrían lugares de validación de saberes y cosmovisiones, anunciados estos como espacios de “diálogo de saberes”. En ello se perfila un desafío importante a destacar: si bien se reconoce la experiencia áulica y la infinidad de conocimientos adquiridos en la labor de las docencias indígenas, la idea de diseñar o ser partícipes del diseño curricular que aplicarán en aula representará un reto interesante a trabajar.

El desafío y complejidad para las docencias indígenas es múltiple: por un lado, se les ha formado desde y para educación general y, por otro, la diversidad de formas tanto de arribar a la docencia como de formarse en cuanto docentes es usada como criterio para invalidar su práctica para atender con pertinencia en contextos indígenas. De hecho, a pesar de que toman infinidad de cursos y, a partir de los años 90, prácticamente todos han egresado de alguna licenciatura o normal de maestros, se asumen siempre “en falta”. Esto se convirtió en “sentido común” por casi un siglo de invalidación de sus experiencias, formación y prácticas educativas.

Una síntesis puntual de esta autopercepción “en falta” impacta incluso en la intención de diseñar propuestas curriculares propias y se observará probablemente en la convocatoria a participar como “codiseñadores” de los nuevos programas de estudio oficiales. Nos señala el maestro RS:

Los programas oficiales [son] nuestro referente y, aunque busquemos desarmarlos y armar algo nuestro, no lo logramos, y se entiende, porque no estamos formados ni para hacer currículum ni para ser investigadores. La formación de los maestros indígenas ha tenido deficiencias, desde los primeros, que eran maestros de educación indígena, solo tenían primaria, después ya empezaron a ser maestros los que tenían secundaria y, así, hasta ahora que ya son con licenciatura. Tampoco hubo educación específica para ser maestros de educación indígena sino que fuimos formados como maestros de educación general y por eso llamamos a los especialistas [para conformar proyectos educativos propios], a quienes además se les paga, pero aunque tienen conocimientos, tienen otra concepción de la vida del indígena, “del otro”, intentan llevarnos de la mano. (Docente, Taller de reflexión en torno al PEPPOMIC, 26-27 de enero, 2023, Pátzcuaro, Michoacán, México; recopilado por V. P. Porras)

A pesar de que hoy día prácticamente todos los y las docentes indígenas que se encuentran en aulas han cursado una licenciatura y han asistido o participado de programas de actualización docente, y muchos/as tienen estudios de posgrado, la idea de las docencias “en falta” ha permeado profundamente nuestras sociedades y se reedita constantemente, participando o permitiendo esas reediciones la sociedad completa, aceptando que las televisoras desacrediten y denigren a los maestros por los bajos niveles en que aparece nuestra niñez en las pruebas internacionales estandarizadas, asumiendo los discursos de políticas públicas que hablaban hasta hace pocos años de docentes “no idóneos” y pensando que los y las docentes son meros reproductores/as de los mandatos gubernamentales, sin capacidad de elección ni toma de decisiones.

El cálculo del poder que apostó por la “extinción por incorporación” de los pueblos originarios fue errado y, a pesar de ello, aún hoy día se mantiene la idea de lo innecesario que es conformar una educación para pueblos originarios en la que sean los propios pueblos los que definan lo que consideran pertinente para su proyecto de presente y futuro. Será en el momento en que los propios pueblos originarios diseñen su educación que la lógica del “estar en falta” podrá irse desarmando.

Conclusiones

La educación indígena en México se instituye con la intención de asimilar/integrar/incorporar a los pueblos originarios a la lógica

moderna occidental y para ello se crea la figura del maestro indígena. Por la función con la que se le piensa, y por la lógica de relación social racializante que se instaura a partir de la Colonia, y que se naturaliza hasta nuestros días, el docente indígena es pensado y se piensa a sí mismo como “en falta”.

La estructuración histórica discriminatoria colonial que despojó a los pueblos originarios de humanidad, y con ello de la posibilidad de elegir y construir su propio presente y futuro, validó que se piense que no es necesario configurar espacios de formación docente específicos para estas poblaciones, a las que los colonizadores de ayer y hoy no ven con la posibilidad de configurar su propia educación. Como correlato a ello, al pensarlas en proceso de desaparición, difuminándolas en la aspiración mestiza, tampoco ven como necesario “invertir” en estos pueblos que desaparecerían más temprano que tarde, solo se realizan acciones en el marco de esa intención asimilacionista: castellanizar y aculturar. Y si hay algún síntoma de resistencia, se realizan algunas acciones remediales para “esos males”, como anunciar, quedando en el anuncio, que la educación será bilingüe, bicultural y, hoy día, intercultural.

No se crean espacios de formación docente para maestros indígenas sino hasta muy avanzado el siglo XX, cuando la Universidad Pedagógica Nacional asume el reto de licenciar a los maestros que ya estaban frente a grupo y que durante décadas habían recibido diversos cursos para “habilitarlos”, “instruirlos” o “inducirlos” a la docencia. En el siglo XXI se anuncian normales interculturales que, en general, portan la misma carga indigenista del siglo previo: son propuestas educativas en las que ni los docentes ni los pueblos originarios participan; son los expertos en educación quienes diseñan los programas de estudio de los normalistas, ahora llamados “interculturales”.

Recientemente, en el año 2022, se anunció, en el marco de las habituales reformas educativas sexenales, un programa que plantea la idea del codiseño de contenidos en el programa de formación de docentes de pueblos originarios, en una dinámica, se señala, de “diálogo de saberes”. Los docentes p’urhépecha con los que se dialogó para la investigación más amplia de la que este artículo se derivó señalan, para el caso de su práctica docente en educación básica, que se dan tiempo para seguir construyendo su propuesta educativa y, a la vez, responder a las nuevas exigencias de la Reforma de este gobierno, “lo que les quita tiempo” para sus intenciones de formular una educación propia. Si bien se reconoce que la Nueva Escuela Mexicana tiene un discurso

más cercano a lo que las poblaciones indígenas han demandado en términos educativos, también es cierto que vuelve nuevamente a ser un programa diseñado e impuesto por el poder de turno.

Los pueblos originarios no se extinguen, resisten y se rebelan frente a las lógicas exterminadoras, es por ello que una parte de sus docencias, a pesar de que son descalificadas por "estar en falta", cargan esa etiqueta y, con ella a cuestas, buscan y configuran propuestas educativas propias, a contrapelo de las aspiraciones aniquiladoras de la diversidad filosófica, cultural, lingüística y, en general, de visiones de mundo que portan.

Referencias

- ACUIRRE, G. (1955). Teoría de los Centros Coordinadores. *Ciencias Sociales*, 6(32), 66-77.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI.
- BASAURI, C. (1940). *La población indígena de México*. SEP.
- BONFIL BATALLA, G. (2019). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Plural. Revista semestral de la Asociación Latinoamericana de Antropología*, 2(3), 15-37. <https://asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/revista-plural/wp-content/uploads/numero03/articulo-1.pdf>
- CALDERÓN, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. El Colegio de Michoacán.
- Centro Nacional de Acción Pastoral (2017). Acerca del nombre «Abya Yala». *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 8(18), 255-256. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/9712>
- CZARNY, G., NAVIA, C. Y SALINAS, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. UPN.
- DE LA PEÑA, G. (septiembre de 2008). La antropología social y cultural en México. Versión preliminar [preparado para el seminario *Anthropology in Europe*] <https://we.riseup.net/assets/562200/DelapenaMexico.pdf>
- GIRAUDO, L. (2010). De la ciudad "mestiza" al campo "indígena": internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, 67(2), 519-547.
- GONZALBO, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. El Colegio de México.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2006). Colonialismo interno [Una redefinición]. En A. Boron, J. Amadeo y S. González (Comp.). *La teoría marxista hoy*.

- Problemas y perspectivas* (pp.409-434). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- HERNÁNDEZ, V. (2014). Múltiples caminos de la escolarización indígena. En N. Rebolledo, *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de formadores* (pp. 215-234). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- KEMPER, R. (2011). Estado y antropología en México y Estados Unidos: Reflexiones sobre los proyectos tarascos. *Relaciones: Estudios de historia y sociedad*, 32(128), 209-241.
- LOYO, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México.
- LOYO, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-186). El Colegio de México.
- LOYO, E. Y STAPLES, A. (2010). El fin de siglo y de un régimen. En D. Tanck (Coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 127-153). El Colegio de México.
- Muszu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA). (23 de julio de 2019). *Curso Seguimos Vivos. Primera sesión* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-ody9JCDPMc>
- PORRAS, V. (2024). *Docencias p'urhépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación* [Tesis de doctorado no publicada]. UPN.
- QUIJANO, A. (31 de agosto a 4 de septiembre de 2009). *Colonialidad del poder y descolonialidad del poder* [Presentación en Papel]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- RAMÍREZ, A. (2011). Indio/indígena, 1750-1850. *Historia Mexicana*, 60(3), 1643-1681.
- ROCKWELL, E. (2007). *Hacer escuela hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán. CIESAS.
- SÁENZ, M. (1992 [1936]). *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Pátzcuaro: CREFAL.
- SALINAS, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* [Tesis de maestría no publicada]. ENAH.
- STAPLES, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En D. Tanck, *La educación en México* (pp.99-126). El Colegio de México.
- TENTI, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.
- TODOROV, T. (2004). *Frente al límite*. Siglo XXI.
- VARGAS, M. E. (1994). *Educación e ideología: Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación internética. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. Ediciones de la Casa Chata.