

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**“DIFICULTADES SOCIOEDUCATIVAS QUE ENFRENTAN
INDÍGENAS MIGRANTES EN ESCUELAS PRIMARIAS
GENERALES DEL DISTRITO FEDERAL”**

TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

ISAÍAS GARCÍA LERMA

ASESOR:

SAÚL VELASCO CRUZ

MÉXICO, D. F.

FEBRERO DE 2006

ÍNDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN GENERAL	i
CAPÍTULO I	
CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS INDÍGENAS HACIA LA CIUDAD DE MÉXICO	
Introducción	1
1.1. Contexto actual de los indígenas migrantes	1
1.1.2. Antecedentes de las migraciones indígenas	3
1.1.3. Principales motivos de los movimientos migratorios indígenas	6
1.2. Migración a la ciudad de México	10
1.2.1. Tipos de traslados hacia la ciudad	13
1.2.2. Grado de participación de los miembros familiares en las migraciones a la Ciudad de México	13
1.2.3. Primeros intentos de inclusión del migrante indígenas en el medio urbano de la Ciudad de México	14
1.2.4. Lugares de asentamiento del migrante indígena en la Ciudad	15
1.2.5. Estrategias comunitarias de inserción en el medio urbano	18
1.2.6. Establecimiento formal en el medio urbano	19
1.2.7. Participación en el trabajo	20
1.3. Problemáticas y distinciones generales de los pueblos indígenas en la Ciudad de México	21
1.3.1. La niñez indígena y la migración hacia los centros urbanos	25
1.3.2. Los niños indígenas y su participación económica	28
1.3.3. Por una educación intercultural (En México y América Latina)	29
CAPÍTULO II	
INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO (FRACASOS Y DIFICULTADES)	
Introducción	36
2.1. Datos estadísticos generales	36
2.1.1. Datos estadísticos del Distrito Federal	40
2.2. La escuela como lugar de encuentro de diferentes culturas	44
2.2.1. La escuela	45
2.2.2. La diversidad de la situación educativa	46
2.3. Situación educativa y rendimiento escolar	47
2.3.1. Principales problemas en la escuela	50
2.4. Características de la educación escolarizada	51

CAPÍTULO III EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN EN PROGRAMAS DE ATENCIÓN A NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

Introducción		57
3.1.	Respuestas oficiales a las necesidades sociales y educativas que plantean la presencia de indígenas nativos y migrantes en las ciudades	57
3.1.2.	Antecedentes de los programas que brindan atención a los pueblos indígenas en la Ciudad de México	62
3.2.	Los retos de la política educativa dirigida a la población indígena	69
3.3.	Programas oficiales y alternativos de atención a las necesidades educativas de la población indígena en la Ciudad de México	74
3.3.1.	Propuestas de atención educativa a la población de origen indígena en el sexenio de Vicente Fox (2000-2006)	74
3.3.2.	Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en Iztapalapa (AENIMI)	78
3.3.3.	Proyecto de Atención Educativa a Niños Indígenas en la Ciudad (PAENI)	81
3.3.4.	Dificultades Socioeducativas que Enfrentan los Niños Indígenas en Escuelas Primarias	85

CAPÍTULO IV ORIGEN Y DEBATES EN TORNO AL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Introducción		101
4.1.	El enfoque de educación intercultural	101
4.2.	Diferentes concepciones sobre la interculturalidad en la educación	107
4.3.	La formación del profesorado para enseñar en ambientes multiculturales	116
4.4.	Limitaciones prácticas de la educación intercultural	122
CONCLUSIONES		128
BIBLIO-HEMEROGRAFÍA		135

ÍNDICE DE CUADROS

1	Ocupaciones laborales a las que ha tenido acceso la población indígena	20
2	Indicadores para la educación primaria	38
3	Población de niños indígenas de 0 a 14 años en el D.F., XII Censo General de Población y Vivienda, 2000	41
4	Población de niñas y niños indígenas en el D.F., XII Censo	42

	General de Población y Vivienda, 2000	
5	Distribución de la población de niños indígenas en las delegaciones del Distrito Federal, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000	42
6	Población indígena de 6 a 14 años que asiste a la escuela por delegación, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000	43

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación para los pueblos indígenas ha estado a cargo principalmente de la Dirección General de Educación Indígena (DGI), con participación de algunas otras instituciones como la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y más recientemente la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), que más haya de las particularidades propias de los modelos y prácticas educativas que desempeñan, concentran sus acciones en los pueblos indígenas que se localizan en áreas rurales, zonas originarias o de refugio, áreas remotas del territorio nacional, poblaciones con alto grado de marginación, etc. Estas instituciones tienen algo en común, una escasa o nula presencia en zonas urbanas, como por ejemplo la Ciudad de México, quizás porque en estas zonas sus objetivos y acciones pierden sentido práctico.

En este sentido, es pertinente explorar el porqué de este vacío y por otra parte, cuáles son las implicaciones que reviste la ausencia de alternativas educativas significativas que tomen en cuenta las características lingüísticas y culturales propias de los pueblos indígenas presentes en la Ciudad de México.

En este marco de referencia nuestro propósito es señalar, de manera general, las dificultades socioeducativas a las que se enfrentan indígenas migrantes¹ de las grandes urbes partiendo de la idea de que la condición de indígena implica en

¹ Son consideradas migraciones los movimientos que supongan para el sujeto un cambio de entorno político-administrativo, social y/o cultural relativamente duradero; o, de otro modo, cualquier cambio permanente de residencia que implique la interrupción de actividades en un lugar y su reorganización en otro. Por el contrario, no son considerados migraciones los desplazamientos turísticos, los viajes de negocios o de estudios, por su transitoriedad y no implicación de reorganización vital, o los cambios de residencia dentro del mismo municipio, por no suponer un cambio de entorno político-administrativo ni derivarse necesariamente de él la interrupción de actividades previas (Blanco, 2000: 17).

ocasiones una posición socioeconómica desfavorable en el campo político, cultural y económico frente a la sociedad nacional.

La afirmación de que los pueblos indígenas migrantes que enfrentan obstáculos en el proceso educativo, se sustenta en el hecho empírico de que en la Ciudad de México existen casi 80 mil niños fuera del sistema educativo, de entre ellos hay 65 mil que son indígenas migrantes y pequeños con discapacidad (Aviles, 2005:1), cifra que muestra la difícil situación educativa en que vive la población indígena y permite ejemplificar también, la discriminación que existe hacia los mismos al no distinguir claramente entre indígenas y niños con discapacidad. Por otra parte, se tiene sustento teórico sobre la base de una investigación de carácter documental que permitió, a través de la consulta de archivos públicos, documentos oficiales, prensa, datos estadísticos, etc., examinar algunos hechos consignados y observados por otros investigadores que describen las características sociales y educativas de los pueblos indígenas asentados en la Ciudad de México, así como de los programas gubernamentales y alternativos que los atienden en la actualidad.

La información recabada fue organizada y analizada en función de cuatro capítulos, en los cuales se tocan temas referentes a los movimientos migratorios, al proceso educativo de estos pueblos, a la generación de políticas públicas dirigidas a este grupo social y al sustento teórico del modelo intercultural.

El objetivo del primer capítulo, es formarnos una idea del contexto social en el que actúa el niño indígena, con la hipótesis de que los pueblos indígenas migrantes provienen de medios económica, política y socialmente desfavorables y, que al llegar a la ciudad no experimentan cambios significativos en sus condiciones de

vida. El estudio del contexto social demuestra su importancia en el momento en que se recuerda que las condiciones sociales en las que perviven los alumnos, en este caso los niños indígenas migrantes, ejercen una fuerte influencia sobre su participación dentro de la institución escolar, cabe aclarar que en este capítulo no se hace un análisis directo de esta relación, pero si se asientan las bases para realizarla en capítulos posteriores. Los autores que han sido retomados para construir este capítulo son; Bravo, Maldonado, Campa, Lira, Yáñez, Mier, Garduño, Bengoa, entre otros. En el cuerpo del capítulo se exponen algunos de los hallazgos principales en torno a la presencia de grupos indígenas en la Ciudad de México. Cómo es que se han configurado los procesos migratorios que tienen como destino la Ciudad de México, y algunas evidencias en cuanto a la manera en que se involucran los diferentes miembros del núcleo familiar en la migración, los lugares de asentamiento y las características generales de las viviendas en las que se acomodan al llegar a la Ciudad, y su participación en el mercado laboral, por mencionar algunas.

Un componente importante de este capítulo es la aproximación que se da a la forma en la cual los menores indígenas se enfrentan al fenómeno de la migración a la Ciudad de México. De igual forma, se intentan rescatar algunas de las demandas en cuanto a los problemas educativos que enfrenta la población indígena de México y América Latina.

El segundo capítulo se guía por el objetivo de clarificar las peculiaridades que entrañan la participación del niño indígena dentro del aula escolar. La hipótesis fundamental es que la escuela urbana niega y se niegan a atender la presencia, particularidades sociales, culturales y lingüísticas de los niños indígenas que

participan en sus aulas. Los autores que aportan el sustento teórico del capítulo son; Ahuja, Martínez, Herrera, Tovar, Essoba, Alemán, por señalar algunos. El capítulo muestra algunos datos estadísticos nacionales y otros más, que son de utilidad en el conocimiento y comprensión de las condiciones educativas de la población indígena en el Distrito Federal, además de dar una imagen de cuál es la problemática que enfrenta la población indígena en su participación dentro de la institución escolar.

El tercer capítulo, se sostiene sobre el objetivo de descifrar los factores que explican la postura y acciones del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas, poniendo especial atención sobre las políticas educativas de este y sobre la capacidad de los pueblos indígenas de organizarse, demandar, construir, etc., alternativas educativas que consideren sus particularidades sociales, culturales y lingüísticas. La hipótesis que precede a este capítulo es que, el Estado ha venido cambiando su postura hacia los pueblos indígenas, al menos discursivamente, a través de las presiones que los pueblos indígenas han ejercido hacia el de una forma organizada y sostenida por mucho tiempo. Los autores en los que se sustenta el capítulo son; Durán, De la Peña, Schmelkes, Hernández, Navarro, Becies, entre otros. En el capítulo se realiza una revisión de la política educativa referente a los pueblos indígenas, contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De igual forma se revisan las modificaciones legislativas y los tratados ratificados a nivel internacional referentes al tratamiento de la diversidad en los diferentes ámbitos de la sociedad y específicamente en la educación.

El cuarto capítulo, tiene el objetivo de conocer la evolución que han tenido la educación intercultural como medio para comprender la configuración y práctica de esta en la sociedad mexicana actual. La idea que antecede al capítulo es que la evolución, discurso y práctica intercultural depende en mucho de las instituciones, actores, organizaciones, etc. que las sostienen. El capítulo se reconstruye principalmente en torno a autores como; Sales, Fernández, Merino, Salinas, por citar algunos. Finalmente el capítulo pretende dar una mirada a los postulados que sostienen al modelo de educación intercultural y también se explorara la complejidad que implica la aplicación práctica de dichos postulados sobre la interculturalidad, y cómo es que se manifiesta en el proceso educativo.

Por último se anota, en las conclusiones, algunas consideraciones que tienen la intención de expresar los puntos a tener en cuenta en el fortalecimiento, valoración y rectificación de las propuestas o políticas dirigidas a los pueblos indígenas migrantes u originarios de la Ciudad de México.

CAPÍTULO I

CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS INDÍGENAS HACIA LA CIUDA DE MÉXICO

INTRODUCCIÓN: en este capítulo se exponen algunos de los hallazgos principales en torno a la presencia de grupos indígenas en la Ciudad de México, el modo en que se les ha pretendido impedir incorporarse a los flujos migratorios a lo largo del siglo XX, cómo se han configurado las corrientes que los traen a la Ciudad, así como los principales motivos que los mueven, y algunas evidencias en cuanto a la manera en que se involucran los diferentes miembros del núcleo familiar en la migración. Los lugares de asentamiento y características generales de las viviendas en las que se acomodan, su participación en el mercado laboral y, una aproximación a la forma en la cual los menores indígenas se enfrentan al fenómeno de la migración a la Ciudad. De igual forma, se intentan rescatar algunas de las demandas en cuanto a los problemas educativos que enfrenta la población indígena de México y un poco la de Latinoamérica.

1.1. CONTEXTO ACTUAL DE LOS INDÍGENAS MIGRANTES

La presencia de indígenas en la Ciudad de México es un hecho incontrovertible y no se trata de un fenómeno nuevo, al menos no en todos los casos. La razón de este componente indígena en la ciudad se explica en función de tres causas principales:

a) por el hecho de que muchas ciudades se erigieron sobre ciudades y poblados prehispánicos, manteniendo muchas veces zonas exclusivas para este tipo de población, mismas que hoy son barrios tradicionales, algunos de los cuales son hablantes de lengua indígena.

b) por el crecimiento de las ciudades que se ha dado sobre zonas rurales circunvecinas, en algunos casos con población indígena. Alrededor de 1970 la expansión de la Ciudad de México ha implicado la invasión, despojo, expropiación y compra ilegal de terrenos ejidales y comunales colindantes con la Ciudad de parte de fraccionadores y de residentes urbanos que buscan vivienda, o de migrantes que han llegado a trabajar en la ciudad y que buscan establecerse en zonas periféricas de la Ciudad (De la Peña, 2002: 302).

c) debido al hecho de que las migraciones de indígenas a las ciudades, han sido un proceso permanente en la historia del país, y esta tendencia ha incrementado considerablemente de finales de la década de 1970 por el modelo de crecimiento adoptado por la economía mexicana que se caracterizó por el auge del desarrollo industrial, pero al mismo tiempo por el paulatino descenso del sector agrícola. Así, la concentración de las inversiones en polos de desarrollo industrial como la Ciudad de México, Guadalajara, y Monterrey, y las fuertes inversiones en la agricultura comercial de entidades como Sonora, Sinaloa, entre otros, termino por definir una estructura productiva desigual, situación que dio paso a la desocupación de grandes cantidades de fuerza de trabajo campesina e indígena, sobre todo de las áreas de agricultura tradicional (Valencia, 2000:31).

Pero ante este hecho palpable, la importancia que tiene la población indígena en las ciudades ha sido minimizada, cuando no negada. Más aún a partir de las

últimas décadas la presencia indígena ha aumentado por las oleadas migratorias, a tal grado que en los ámbitos de la vida urbana. A enriquecido notablemente el mosaico pluriétnico de la ciudad de México y su zona metropolitana (Bravo, 1990: 2).

1.1.2. ANTECEDENTES DE LAS MIGRACIONES INDÍGENAS

A los indios nunca les ha sido fácil migrar. En la Colonia, una compleja legislación les dificultaba la realización de movimientos migratorios propios. Cuando los hacían, eran reubicados obligatoriamente por el amo español: la congrega. A lo largo del siglo pasado, el aislamiento, el temor a perder sus tierras (las temibles Leyes de Reforma, que a tantos los afectaron) o la ubicación obligada de los acasillados en las haciendas, les impedían realizar movimientos migratorios. La revolución mexicana tarde o temprano (más tarde que temprano) llegó, finalmente, al mundo de los indios y éstos tuvieron libertad de movimiento espacial. Como es obvio, nadie les informó este hecho y casi hasta la década de 1950, empezaron, espontáneamente, modestos movimientos migratorios indígenas... En la segunda mitad del siglo XX las condiciones nacionales cambian: el modelo económico adoptado por el país, la industrialización con el objeto de fomentar la sustitución de importaciones, junto con el privilegiar la inversión en la ciudad en detrimento del campo, pronto muestran sus debilidades: las zonas deprimidas se extendieron en el México indígena rural. Es el momento, además, en que la extinción de la medicina preventiva (vacunas) y la popularización de las milagrosas drogas de la medicina moderna lograron abatir las tasas de mortalidad y mantener las de natalidad, lo que dio incrementos de población superiores a los 3 puntos porcentuales anuales. El resultado es obvio: más población en el campo, en una

estructura agraria que no crece sino que permanece estancada. En la década de 1970 aparecen las enormes corrientes migratorias rurales –urbanas; en esta década y en la siguiente, son de campesinos mestizos, pero en la segunda mitad de los setenta y, sobre todo, en los ochenta, grandes contingentes de indios se unen a este proceso migratorio (Maldonado; 2002: 87).

Uno de los destinos de estas corrientes migratorias fue y sigue siendo la Ciudad de México, como muchas otras, es ahora y lo fue desde la época prehispánica una ciudad pluriétnica y multicultural. “En efecto, investigaciones etnohistóricas y antropológicas han demostrado que los movimientos de población hacia las ciudades ya se daban desde antes de la llegada de los españoles y se acentuaron durante la Conquista y la colonización, puesto que grandes contingentes de pobladores originarios, desde entonces llamados indios, fueron obligados a concentrarse cerca de las ciudades y pueblos fundados por los españoles. Asentamientos que luego se convirtieron en cabezas de municipio, como sucedió en el Bajío. Además, sobre pueblos y tierras igualmente indígenas se ha dado desde entonces el crecimiento urbano” (De la Peña, Vázquez, 2002: 300-301).

La diversidad étnica y cultural ha sido siempre característica definitoria de los asentamientos urbanos, de tal manera que la denominación “indígenas metropolitanos” hace una abstracción de la misma en oposición a la población no indígena o mestiza y se refiere a esa parte de la población indígena del país prácticamente ignorada hasta ahora; aquella que habita en las ciudades, que tiene una vida y cultura urbana y que conserva una identidad particular (Bravo, 1990: 1). Sin embargo, la complejidad de la vida urbana hace difícil, cuando no imposible, observar a simple vista la vigencia de esas identidades particulares por lo que han

surgido denominaciones que son usadas en lo cotidiano por la población urbana mestiza para referirse en forma genérica a estos indígenas metropolitanos y, en particular, a los de la ciudad de México; con nombres que muestran la relación histórica de subordinación y discriminación que mantienen con el resto de la sociedad mexicana.

Entre estas denominaciones esta la de “paisano”, que ha venido a sustituir en ciertos contextos a la de indio, en tanto que expresa una diferencia que califica a las culturas indígenas y rurales como inferiores con respecto a la urbana. Otro término ampliamente usado para referirse a los indígenas dentro del ámbito urbano, sobre todo a las mujeres, es el de “marías”. Este nombre se generaliza a partir de los años setenta, cuando la presencia de numerosas mujeres indígenas (mazahuas y otomíes, principalmente), portando sus vestimentas tradicionales, ocupan importantes áreas públicas del centro de la ciudad, para dedicarse a la venta ambulante. Constituye la referencia a una clara situación de desventaja socioeconómica en relación con otros sectores urbanos y a una actividad considerada propia de su condición cultural y su sexo: el comercio ambulante de productos perecederos (Bravo, 1990: 2).

Por otra parte, el calificativo de “naco” es común para referirse a los indios o el que lo parezca en la ciudad. Este término tiene dos posibles orígenes: por un lado apócope de totonaco, el cual es usado de manera cotidiana por los mestizos de la Sierra Norte de Puebla para referirse a ese grupo. Por otro como derivado de chinaco, nombre dado a los soldados de tropa de los ejércitos insurgentes durante el siglo XIX, en su mayoría formados por indios. Pero cualquiera que sea su origen, naco es la referencia a una desventaja atribuida a la cultura de los sujetos,

que se manifiestan en la no adaptación y comprensión de los comportamientos urbanos tomados válidos, tal como se aprecia en las expresiones: “ni con un millón se le quita lo naco” y “aunque se vista de seda naco se queda”. En las últimas fechas también el genérico “oaxaca” se ha vuelto común para referirse a los indígenas, debido a la considerable cantidad de oriundos del estado de Oaxaca que habita la ciudad (Bravo, 1990: 3).

1.1.3. PRINCIPALES MOTIVOS DE LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS INDÍGENAS

Los flujos migratorios, hacia las ciudades tienen distintas motivos como¹: la excesiva parcelación de la tierra, el deterioro ecológico, los bajos rendimientos, la caída de los precios de los productos agrícolas, los cacicazgos, las luchas políticas, la competencia por recursos naturales, culturales y sociales, etc. – aunque es claro que estos factores no han afectado de la misma manera a todos los habitantes rurales del país, ni siquiera a los de una misma región. Algunos sectores se ha visto beneficiados debido a la diferencia social que existe dentro de la región indígena de México, lo que genera diversos tipos de migrantes cuyas motivaciones, lo mismo que sus intereses, expectativas, posibilidades y estrategias de reproducción, sobre vivencia y adaptación a las ciudades son particulares.

¹ El telón de fondo de los movimientos migratorios lo constituye el proceso de descapitalización del campo mexicano: a partir de la caída de los precios internacionales del petróleo, la devaluación y crisis económica de 1982 se dio un drástico cambio en la capacidad del Estado para injerir en la economía, disminuyendo su gasto social, incluido en ello la inversión y subsidios al campo, priorizando la generación de recursos para el pago de la deuda externa y la estabilización de los precios, utilizando como instrumentos principales, 1) la aceleración de la apertura comercial, que implica la reducción del aranceles y permisos para importar mercancías, entre otras, 2) la fijación del tipo de cambio (del peso frente al dólar), y 3) la eliminación del déficit fiscal, a través de la *reducción de la inversión pública*, de la aceleración de la privatización de las empresas estatales, y de la *persistente reducción o supresión de programas de fomento económico sectorial*, entre ellos el campo (Bovin, 1996: 35).

De ahí que los indígenas que migran pueden² ser campesinos con tierras, jornaleros sin tierra, familiares de caciques³, familias o individuos que han decidido cambiar de religión, o que buscan dejar atrás compromisos comunitarios que les impiden acumular riqueza, o que simplemente buscan recursos para fortalecer su condición de productores, etc. En ciertos casos, pues, la migración y el trabajo en las ciudades pueden ser parte de estrategias bien establecidas para consolidar su situación de productores (compra de tierras, pago de mano de obra rural, compra de medios apícolas, de ganado mayor y de solar, etc.) y está asociada a la edad, la generación y la composición de las unidades familiares (De la Peña, Vázquez, 2002: 304,305).

La vieja idea de que salen de sus lugares de origen sólo los indígenas más pobres, y que llegan a las ciudades a vivir en condiciones igualmente pobres⁴, es otro de los estereotipos que se deben desterrar. Si bien eso fue cierto cuando se iniciaron las rutas migratorias, en otras regiones salen ahora también los indígenas más pobres como trabajadores de los más ricos; otros aprovechan las redes y

² La crisis económica de 1982 afectó tanto a sectores urbanos como rurales, población indígena como no indígena, esto no implica que compartan las mismas características económicas, sociales o culturales ni que les haya afectado en la misma medida, pero existe la posibilidad de que para solventar los daños que acarreo la crisis hayan adoptado estrategias similares, como por ejemplo la migración, la venta de bienes inmuebles, entre otros, a partir de los recursos económicos, sociales y culturales con que cuentan los diferentes individuos y grupos.

³ Cacique: es el jefe de algunas tribus de indios. Persona de viso y excesiva influencia en un pueblo, sobre todo en asuntos políticos o administrativos (García-Pelayo, 1972:172).

⁴ Los migrantes proporcionan a sus coterráneos ayuda en lo que se refiere a la búsqueda de trabajo y habitación en la ciudad. Estos lazos con emigrantes veteranos son de gran importancia para la experiencia inicial urbana de una gran cantidad de nuevos migrantes que pretenden asentarse en la ciudad. En algunos casos los nuevos migrantes entran a la escena urbana como empleados, huéspedes o clientes de aquellos migrantes que a través del tiempo han logrado montar pequeños negocios, hacerse de algún terreno, vivienda o que poseen las relaciones o los conocimientos suficientes para colocar al recién llegado en algún trabajo. El equipo de actores cambia constantemente y cada nuevo migrante aprovecha las experiencias de los parientes o los amigos con quienes se establece contacto (Kemper, 1976:48).

mecanismos de solidaridad establecidos en las ciudades, y otros sin ningún apoyo llegan a la mendicidad.

Se deben tener en mente algunos elementos generales de utilidad para comprender la migración como un “*fenómeno sociocultural*” donde los individuos cargan una serie de significados: desde sus costumbres y tradiciones, su cosmovisión del mundo, sus amores, sus juegos, sus mitos y van en la búsqueda de construir o recrear un espacio o un nuevo espacio digno para habitar. El fenómeno migratorio tiene tres niveles básicos de explicación y de interés para esta investigación:

- 🚦 La migración campo- campo en la que los trabajadores agrícolas vienen de un campo empobrecido o carecen de tierras y se alquilan en grandes campos empresariales, con rancheros o en las fincas cañeras y cafetaleras donde trabaja toda la familia, en ocasiones jornadas extenuantes, por un salario que les permite subsistir hasta encontrar un nuevo trabajo temporal. En algunas ocasiones, a los trabajadores agrícolas locales de las regiones les permite completar un salario o un ahorro forzado para ocasiones difíciles como en una enfermedad o para participar en algunas fiestas sociales y religiosas (Navarro, 2000:8).

Estos son los peones rurales que Astorga describe como:

El peón rural para señalar a toda esa masa de trabajadores agrícolas eventuales que carecen de empleo permanente, cuyo trato no es el de un trabajador con una actividad estable. Se trata de un amplio espectro social de personas que se encuentran migrando permanentemente, como eventuales con o sin tierra, o

jornaleros radicados en una región, pero con empleo ocasional con diversos patrones. Estos peones representan la mayoría de la población activa del campo.

🌍 La migración campo-ciudad que es la que más interés despierta interesa en este estudio, es extensiva entre campesinos e indígenas pobres, con tierra poco productiva o sin ella y que en sus lugares de origen eran jornaleros agrícolas, artesanos o no tenían un empleo estable. En algunos casos, hacen migraciones a centros urbanos o pueblos pequeños antes de migrar a la gran ciudad, generalmente, carecen de preparación académica y sólo realizan trabajos manuales por los cuales reciben un salario simbólico que en términos económicos es una limosna que a veces alcanza para malcomer.

Se presentan como condiciones que favorecen esta migración los siguientes aspectos⁵:

- a) El crecimiento natural de las zonas más pobres del país.
- b) La pobreza extrema, la desnutrición y la insalubridad.
- c) Analfabetismo, carencia de servicios y los ingresos más bajos.

🌍 La migración ciudad-ciudad en la que los campesinos o indígenas del campo que llegan a los pueblos, centros urbanos o ciudades en busca del apoyo de parientes o amigos donde obtienen un trabajo temporal que les permite ahorrar

⁵ Conviene aclarar que los estudios actuales sobre migración indígena no incluyen análisis sobre si existen indígenas “favorecidos económicamente” participando en estas corrientes, pero Arizpe L. (1975:147), aporta información que permite pensar que la participación de este sector de indígenas es real: “la migración no sólo se presenta entre los campesinos y jornaleros pobres sino también en sectores rurales favorecidos económicamente. De los sectores favorecidos emigran los hombres jóvenes, quienes provistos de una educación de primaria, secundaria y a veces hasta el bachillerato, aunque sus padres tengan tierras suficientes, salen a buscar empleos para ascender en la escala socioeconómica; se sienten con la confianza suficiente de entrar en competencia por ocupaciones que ofrezcan un mayor status en la ciudad.”

para moverse a una ciudad capital o el extranjero, donde deciden radicar (Navarro, 2000: 8-9).

Una vez revisados el contexto y tipos generales de migración, conviene contemplar los lugares específicos en los que se inician las corrientes migratorias y los puntos en los que se van deteniendo por algún tiempo o en los que se establecen definitivamente. En el caso de las corrientes migratorias que se dirigen a la capital del país, en su mayoría, provienen de las entidades centro sur del país, entre ellas el Estado de México, Puebla, Querétaro, San Luís Potosí, Hidalgo, Morelos, Michoacán, Oaxaca, Guerrero, y Veracruz que en general, comparten características similares en cuanto a los elevados índices de ruralidad, y una relativa cercanía con la capital del país.

1.2. MIGRACIÓN A LA CIUDAD DE MÉXICO

Espinosa Velasco⁶ ha señalado que en México se estimó, entre 1998 y 2002, que 4 de cada 10 indígenas han emigrado de sus comunidades de origen para vivir en zonas urbanas, mientras que 4 más se encuentran en tránsito hacia Estados Unidos o busca emplearse en pequeñas ciudades (Poy, 2004:1).

La migración campo-ciudad que es una de las que interesa en este estudio tiene una configuración más o menos clara que para el caso de la Ciudad de México se comprende a partir de datos como los siguientes: desde 1985, México se considera una de las ciudades más grande del mundo y actualmente son más de 15 millones de personas las que habitan lo que ahora se denomina la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM).

⁶ Espinosa Velasco Guillermo, director del Instituto Indigenista Interamericano.

De esta población, 1, 600,000 son indígenas de 39 diferentes grupos étnicos y son ocho los de mayor presencia en tiempo, número y organización: nahuas, mazahuas, otomíes, zapotecas, triques y mixtecos; en menor medida tarahumaras, chontales, tzotziles, huicholes, chatitos y huastecos, ubicándose principalmente en las delegaciones Cuahutémoc, Benito Juárez, Miguel Hidalgo, Venustiano Carranza; y en el estado de México, en Ciudad Nezahualcóyotl y Valle de Chalco (Becies y Pérez, 1994: 7)⁷.

Los movimientos migratorios que tienen como destino la ciudad de México han sufrido variaciones en el transcurso del tiempo. El Distrito Federal y su zona metropolitana, si bien ha reducido en la última década su carácter de polo de atracción de la migración, sigue siendo el principal asiento de las migraciones indígenas de toda la República. En la ciudad de México se hablan prácticamente todas las lenguas indígenas del país y a principios del siglo XXI es la ciudad culturalmente más diversa de América Latina (Yáñez, 2003: 96). Sin embargo, hasta ahora esta naturaleza pluriétnica y multicultural carece de reconocimiento social y validación jurídica. Los indígenas en la Ciudad de México son pueblos y poblaciones que se han mantenido ocultos o mimetizados, con pocas políticas específicas destinados a ellos y que siguen siendo invisibles para la mayoría de los ciudadanos del Distrito Federal.

Estas variantes de la migración manifiestan elementos frente a los cuales las ciudades se presentan como espacios donde se posibilita la obtención de ingreso y de empleo, alternativas para habitar, oportunidades de educación y opciones

⁷ Véase también: tabuladores básicos del XII Censo General de Población y vivienda, 2000, <http://www.inegi.gob.mx>

para poder acceder a servicios inexistentes en sus lugares de origen. Significa también la opción de búsqueda de aquellos recursos que permiten inyectar en el campo los insumos necesarios para que este sobreviva, evitar su mayor empobrecimiento y poder reproducir los elementos identitarios que le den sentido de pertenencia y especificidad, es decir, todo aquello, que proporciona la identidad que se lleva a cualquier lugar a donde se vaya.

En este marco la migración se presenta como una doble alternativa de supervivencia:

- 1) Sobrevivir en la Ciudad llevando a cuevas una cosmovisión diferente, una cultura y una concepción comunitaria, tradicional, respetuosa de la tierra y de la naturaleza que se contrapone a la dinámica urbana: individualista, acelerada, violenta, consumista, moderna y globalizada es uno de los retos más grandes a los que se enfrenta el indígena migrante en el medio urbano (Zubillaga, 2000: 8).
- 2) Mantener en el campo los elementos que proporcionan el sentido de identidad y pertenencia dan una opción para obtener recursos que permitan preservar acciones de trascendencia donde se crea y recrea la identidad: el alumbramiento, bautizo, casamiento, mayordomías, aportaciones de dinero y mano de obra para mejora comunitaria, fiestas patronales, elecciones de autoridades y obviamente el regreso a la tierra que les vio nacer y a la cual hay que volver cuando se muere (Zubillaga, 2000: 8).

1.2.1. TIPOS DE TRASLADOS HACIA LA CIUDAD

Así pues, los recorridos o traslados de los indígenas hacia las ciudades pueden ser de varios tipos: “los que se orientan directamente a las ciudades; los que se dan por etapas y que incluyen ciudades pequeñas y medianas por intervalos hasta llegar a las megaciudades; y los que usan la resistencia en las ciudades, como escalones para llegar a campos agrícolas y ciudades de la frontera norte, incluso a ciudades y campos agrícolas de otros países, como los Estados Unidos, Canadá y Alaska.

“En cuanto a temporalidad, los traslados a las ciudades pueden ser esporádicos (sólo de vez en cuando y sin ninguna regularidad); cíclicos (recorridos y ciclos preestablecidos); definitivos (aunque implican la residencia estable en la ciudad, no evitan los contactos de los migrantes con sus lugares de origen); y de retorno después de muchos años de residencia en la ciudad el migrante se decide a volver a su localidad de origen” (De la Peña, 2002: 305).

1.2.2. GRADO DE PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS FAMILIARES EN LAS MIGRACIONES A LA CIUDAD DE MÉXICO

Los movimientos migratorios que se dirigen a la Ciudad de México involucran a individuos, familias y grupos de familias. La migración de individuos suele ser de hombres y mujeres jóvenes; la familiar puede incluir a todos o parte de la familia nuclear y a toda o parte de la familia ampliada (abuelos, tíos, cuñados, etc.), y la de grupos de familias incluye parte de varias familias nucleares, agrupadas para la aventura migratoria.

Los procesos de migración en general se inician con individuos pioneros que hacen los recorridos y reconocimiento; una vez que han encontrado cierta

estabilidad, o ciertas garantías de sobre vivencia, les siguen sus familiares y amigos cercanos; por último, las segundas y terceras generaciones, que se apoyan en las primeras para lograr su establecimiento en las ciudades. Aunque se presentan, son raros los casos en que una familia, sin apoyo previo en la ciudad, se arriesga a incursionar en ella. En general se trata de familias en una buena situación económica⁸ o que, por el contrario, están en la extrema pobreza, sin ninguna alternativa local y que llegan a la ciudad dispuestas a la mendicidad.

1.2.3. PRIMEROS INTENTOS DE INCLUSIÓN DEL MIGRANTE INDÍGENA EN EL MEDIO URBANO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Según sus condiciones, cuando los indígenas llegan a la ciudad de México pueden pernoctar en estaciones de autobuses y ferrocarriles, en hoteles céntricos o en casa de migrantes ya establecidos. En casos extremos duermen en las calles, en terrenos baldíos. Después de los primeros días, si todo va bien, pueden rentar cuartos de azotea, cuartos de vecindades céntricas, casa en áreas periféricas, y los de mayor ingreso pueden incluso comprar terrenos para construir viviendas en áreas periféricas de la ciudad. Sobre todo entre los migrantes de la Ciudad de México de los años cuarenta y cincuenta, fue posible que los que vinieron de un mismo sitio se hicieran de terrenos (unos mediante la compra, otros mediante la invasión) en una misma zona para reconstruir parte de su vida comunitaria.

⁸ Como por ejemplo, lo detectado por Kemper (1976:62), en Tzintzuntzan (poblado de Michoacán): “Los que migran *presumiblemente* provienen de hogares con un nivel educacional más alto que la norma y con niveles ocupacionales también más altos, es que provienen de hogares que cuentan con niveles de vida superiores al promedio. Durante el periodo de la migración pionera sólo las casas más ricas del pueblo contribuyeron con más de su cuota al flujo de la migración, y desde 1960 [...] las casas más adineradas y de nivel medio han aportado más de su cuota de emigrantes.”

1.2.4. LUGARES DE ASENTAMIENTO DEL MIGRANTE INDÍGENA EN LA CIUDAD

Como señala Bravo Marentes Carlos (1990) por lo que toca a los indígenas migrantes, las características de las viviendas en las cuales se acomodan los indígenas residentes de la Ciudad de México, por lo regular son variadas: algunos autores han construido su clasificación a partir de los siguientes tipos:

1. **Cuartos de servicio.** Anexos a casas habitación en zonas de mediano a alto ingreso de sus propietarios; cuentan con la mayoría de los servicios urbanos dentro de la vivienda. Estos cuartos son ocupados por mujeres indígenas solteras y ocasionalmente por matrimonios recién formados, dedicados al servicio domestico de las casas donde se ubica la vivienda y con una pertenencia más o menos estable en la ciudad.

2. **Barracas.** Son comunes entre los indígenas hombres que migran temporalmente y se ocupan en la industria de la construcción, llegando a constituir grandes galeras. Por lo improvisado de la construcción y su ubicación dentro de la misma área de trabajo, no cuenta con ningún tipo de servicio a no ser el agua que se utiliza para la propia obra, por lo que las condiciones de insalubridad son de alto riesgo para la salud de estos trabajadores. La estancia de estos migrantes en la ciudad es temporal.

3. **Albergues y pensiones de asistencia.** Ya sean públicos o privados, proporcionan el hospedaje, y algunos de ellos la alimentación, por cuotas mínimas para la gente sin recursos. Son frecuentados por indigentes y algunos indígenas

solos o en familia que van de paso o no tienen conocidos con quien llegar. Sólo cuentan con los servicios indispensables.

4. **Cuartos de vecindad.** En su mayoría las rentan familias emparentadas y con cierto tiempo de permanencia en la ciudad, lo que hace que haya vecindades habitadas en su mayoría por familias del mismo pueblo, donde se reproducen ciertos patrones rurales. Por lo común cuentan con los servicios de forma intradomiciliaria.

5. **Cuarto de hotel.** Alquilados temporal o permanentemente por grupos de indígenas (muchos de ellos comerciantes) que pueden o no conformar familias. Los usan como escalas en sus circuitos comerciales, ya que por su trabajo y tiempo de permanencia en la ciudad les resulta más económico y funcional que buscar una vivienda, ya que éstas por lo común están alejadas de sus centros de actividad y tienen muchas deficiencias en los servicios.

6. **Viviendas múltiples de autoconstrucción.** Se ubican dentro de un mismo predio ocasionalmente propiedad de alguno de los indígenas que lo habitan, toman la forma de vecindad al distribuir las viviendas a lo largo del predio, dejando pasillo o espacio común al centro, aunque de manera más irregular en su tamaño y distribución ya que ésta depende de las necesidades y posibilidades de cada familia. En ocasiones cuentan con servicios de uso común ubicados en un espacio colectivo. Estas viviendas pueden ser rentadas o prestadas.

7. **Predios de préstamo.** Son proporcionados por instituciones públicas o privadas para ser habitados por grupos de indígenas organizados o afiliados a alguna organización. Las condiciones de las viviendas son muy variables pues dependen de las características del predio, el cual puede ser una construcción

(edificio, bodega, etc.), o un baldío habilitado para alojar al grupo de familias solicitantes, y en cuyo caso construyen ellos mismos sus viviendas.

8. Casas propias unifamiliares. Con características de construcción y distribución urbanas, habitadas por migrantes indígenas con más de 20 años en la ciudad. Estas casas cuentan con todos los servicios intradomiciliarios, conservando algunos de los rasgos culturales de la vivienda rural.

En términos generales la vivienda puede tomarse como indicador social de la posición que los indígenas ocupan en la estructura de la ciudad. Asimismo, y no obstante las diferencias tan marcadas entre algunos de los tipos de vivienda señaladas (los cuales no son exhaustivos), existen rasgos característicos como la colocación de altares, la distribución y uso del mobiliario, el cultivo de plantas medicinales y/u ornamentales dentro de la vivienda o predio, cría de algunos animales domésticos, pero sobre todo el uso general dado a la vivienda que muchas ocasiones rebasa el predio e invade la calle, como en el caso de las celebraciones familiares o los rituales tradicionales.

Otro aspecto común es el hecho de que el lugar de asentamiento urbano está condicionado muchas veces por las relaciones de parentesco y de amistad que los migrantes mantienen dentro de su grupo como de las extensiones que crean fuera de él, llegando en no pocos casos a determinarse el lugar de residencia por el sitio donde viven sus familiares, amigos o paisanos. La importancia de este tipo de relaciones y la escasez y encarecimiento de la vivienda urbana, llevan a la formación de pequeños núcleos residenciales habitados por familias e individuos de un mismo lugar de origen llamados núcleos o enclaves residenciales étnicos.

Estos enclaves residenciales, implican la ocupación de varios cuartos de vecindad, o bien la totalidad de la misma o de varios cuartos de hotel o todo un piso completo; uno o varios predios contiguos; una o varias calles e incluso manzanas donde predomina población indígena proveniente de un mismo lugar, como en el caso de algunos mazahuas, nahuas, mixtecos y otomíes, por citar solo algunos.

Estos núcleos o enclaves residenciales étnicos urbanos, hacen las veces de islas dentro de la ciudad, donde se reproduce gran parte de la cultura indígena, fortaleciendo su identidad étnica particular. Asimismo, esta forma de asentamiento y organización residencial crea un marco de valores y actitudes urbanas, permitiendo una mejor articulación de los migrantes recién llegados a la estructura y cultura urbanas.

1.2.5. ESTRATEGIAS COMUNITARIAS DE INCERSIÓN EN EL MEDIO URBANO

Una característica significativa de la estrategia migratoria indígena es la formación de islas o enclaves étnicos urbanos, que como ya se menciono implica en ocasiones el desplazamiento de toda la familia a la ciudad u otros lugares lejanos de la población de origen. Estos enclaves son núcleos de población indígena asentados permanentemente en la ciudad, a los cuales llegan otros migrantes que quieren instalarse en ellas de manera permanente, temporal o simplemente cuando vayan de paso en un circuito migratorio mayor, y a los cuales se les brinda los apoyos necesarios para su permanencia en tanto logran su objetivo. Además de la ayuda material (casa, alimentación, trabajo, etcétera), se brinda un apoyo de tipo cultural que permite una mayor adaptación del recién llegado al medio urbano,

ya que funciona como colchón y traductor de los códigos urbanos (Bravo, 1990: 18).

1.2.6. ESTABLECIMIENTO FORMAL EN EL MEDIO URBANO

Después de radicar un tiempo y adaptarse al medio donde conviven con sus familiares y cuando ya participan en el mercado laboral cumplen otros compromisos:

- a) Cuando se obtiene trabajo, se sigue compartiendo la comida y el espacio, pero ahora también se comparten los gastos.
- b) Por las condiciones de miseria, es necesario que ingrese el mayor número de integrantes de la familia al mercado laboral, lo que posteriormente puede permitir el ahorro.
- c) En general, se establecen relaciones con personas del mismo pueblo o región, y en último de los casos, con los paisanos del mismo estado.
- d) En algunos casos, debido al importante significado de la tierra, llegan a migrar a zonas marginadas e irregulares de la ciudad con el objetivo de obtener un lote. Allí conforman un unidad doméstica muy parecida a la que tenían en su comunidad, sus vecinos son sus paisanos con quienes logran organizar algunas actividades como en su pueblo de origen: la fiesta del santo patrono, los bautizos y las bodas que establecen relaciones de compadrazgo, los equipos de fútbol o básquetbol; así como las famosas tandas o la organización de comités de ayuda para el pueblo (Navarro, 2000: 15).

1.2.7. PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO

La participación en el mercado laboral de los migrantes indígenas tiene una configuración particular que se han construido a partir de una dinámica propia a través del tiempo.

Para la mayoría de los indígenas sus actividades ocupacionales son muy diversas.

En el cuadro número 1 se muestran las oportunidades para los migrantes que dejan sus raíces (Zubillaga, 2000: 21).

Cuadro 1.

Ocupaciones laborales a las que ha tenido acceso la población indígena:

Ubicación cronológica	Opciones ocupacionales para migrantes indígenas
Décadas Posteriores a la Revolución	Jóvenes bilingües para estudiar algún oficio o en la escuela normal para maestros.
1940-1950	Industria y burocracia
1960	Industria de la construcción, comercio establecido y trabajo domestico, comercio en vía pública.
1970	Policías auxiliares y privados, ejército, artesanías, macheteros, estibadores, diableros.
1980	Economía informal, aseo de calzado, industria de la construcción, jardineros.
1990	Bicitaxis, economía informal, y marginal, limpia parabrisas, tragafuegos, acordeonista, mendicidad, desempleo abierto, prostitución.
2000	

Fuente: tomado de Zubillaga, Vázquez Manuel, 2000. Indígenas en la ciudad de México. CHIMAC, México, D.F., p. 21

A lo anterior hay que agregarle la dinámica metropolitana, en la que muchas de las poblaciones indígenas migrantes residen en los municipios conurbados al Distrito

Federal, pero trabajan y demandan un conjunto de servicios dentro de la Ciudad de México.

Adicionalmente, la Ciudad de México, como el resto del país, vive un proceso fuerte de reindianización a partir de los años de 1940-1970, en el que las viejas identidades ocultas alcanzan la luz del día y reafirman su presencia. La pluriculturalidad es así un rasgo estructural de la ciudad de México y no una fase de transición en el que las identidades que vienen de lejos estén destinadas a disolverse.

1.3. PROBLEMÁTICAS Y DISTINCIONES GENERALES DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

De entre los pueblos indígenas asentados en el Distrito Federal se pueden distinguir pueblos originarios y comunidades indígenas residentes (migrantes). La primera está constituida por pueblos descendientes de poblaciones asentadas ancestralmente en el valle de México y se ubican principalmente, en el sur de la Ciudad, en las delegaciones Milpa Alta, Xochimilco, Tlalpan, y Tlahuac, mientras que los indígenas residentes provienen de desplazamientos de población hacia la capital del país a partir de los años cuarenta, y se ubican principalmente en las delegaciones citadas con anterioridad.

Pueblos indígenas originarios y residentes:

- Ausencia de un marco jurídico de reconocimiento de los derechos indígenas.
- Práctica estatal y cultural social de discriminación hacia lo indígena y los indígenas a través de múltiples mecanismos: desprecio, invisibilidad, paternalismo.

- Carencia de una política de educación que considere sus condiciones particulares, tradiciones y costumbres.
- Nulo acceso a los medios de información y comunicación en lengua indígena, con contenidos propios, culturalmente apropiados.
- Ausencia de mecanismos de promoción y difusión del patrimonio cultural indígena y de protección de su propiedad intelectual.
- Falta de acceso a un piso básico en vivienda, salud, y educación que además incorpore sus particularidades culturales.
- Baja calificación laboral, actividades de poca remuneración, uso intensivo de trabajo infantil, inseguridad laboral y ausencia de prestaciones.
- Altas tasas de deserción escolar y analfabetismo funcional.
- Alta presencia de enfermedades infecto-contagiosas y esperanza de vida inferior a la media.
- Desconocimiento de las garantías individuales, estado de indefensión frente a los órganos de procuración de justicia.
- Falta de mecanismos de apoyo específicos para el fortalecimiento del vínculo con las comunidades de origen.
- Fuerte herencia de un uso clientelar, corporativo y asistencialista en la gestión y dotación de servicios.
- Entorno hostil y ajeno en la ciudad, que se traduce en discriminación cotidiana que impide el ejercicio de una ciudadanía plena y limita el goce de los derechos sociales.
- Alto grado de dispersión y desorganización que dificulta la construcción de una agenda propia y que disemina su peso político.

Pueblos originarios:

- Amenaza de mancha urbana sobre la integridad territorial, creciente especulación inmobiliaria, notificación de tierras ejidales y comunales, cambio ilegal en el uso de suelo.
- Rezago agrario, conflicto de límites, falta de seguridad en la tenencia de la tierra.
- Deforestación por el uso no sustentable de los bosques.
- Sobre explotación de los mantos acuíferos y distribución desigual del agua entre las necesidades locales y los requerimientos del resto de la ciudad.
- Tráfico ilegal de fauna y flora endémica y/o en proceso de extinción.
- Falta del debido reconocimiento y respeto a sus sistemas propios de autoridades.
- Falta de apoyos técnicos y financieros para un mejor aprovechamiento de los recursos naturales y para procesos productivos de alto valor agregado (Yáñez, 2003: 97, 98).

Actualmente la población indígena continúa siendo objeto de discriminación y marginalidad social porque la mayoría no cuentan con acceso a servicios de salud, educación, vivienda, medios de comunicación en lengua indígena, se encuentran en estado de indefensión ante los órganos de procuración de justicia (por la carencia de traductores y materiales escritos que les informen de sus garantías individuales), sólo tienen acceso a los empleos peor remunerados y sin seguridad social, entre otros. Aun así, la emergencia étnica que día a día cobra más fuerza nos enseña en las ciudades que ante la pobreza material a la que han sido

sometidos los pueblos indios se antepone la riqueza cultural que poseen y han preservado durante siglos.

La situación de la vivienda y las dificultades que enfrentan para su acceso, sin embargo, no es ajena para otro tipo de demandas que plantean los mismos indígenas, como se observa en las páginas precedentes, el derecho a la educación, a la salud, al trabajo bien remunerado, a la defensa de sus derechos y a la equidad de justicia. Aspectos que aunque de vital importancia en su mayoría no serán tratados a profundidad en esta investigación por escapar de las posibilidades de esta.

De entre todas las problemáticas que enfrentan las poblaciones indígenas en la Ciudad de México, la educativa es bastante central. Por otra parte, y en relación con la calificación requerida para realizar distintos trabajos, se ha observado que “un alto porcentaje de hombres y mujeres se dedican a las actividades informales, predominantemente el comercio ambulante o aquellas que requieren de bajos niveles de calificación (como albañiles, intendencia, jardinería, servicios de vigilancia como veladores, cargadores, macheteros, en el servicio domestico, etc.), en el caso de la primera actividad, las cifras indican la incorporación cada vez mayor sobre todo de mujeres y niños al comercio ambulante (sólo en el Centro Histórico de la capital existe un registro de 4, 000) (Valencia, 2000: 53).

Con la argumentación anterior nos referimos al fenómeno migratorio indígena como un fenómeno complejo y multidimensional debido a la diversidad de elementos y procesos que intervienen en él. A ello debemos añadir su relevancia social, basada en el complejo entramado de repercusiones que el fenómeno tiene

sobre la convivencia social y que se extienden hasta lo más hondo de la vida individual y colectiva.

1.3.1. LA NIÑEZ INDÍGENA Y LA MIGRACIÓN HACIA LOS CENTROS URBANOS

Desde el primer momento, la relación entre migración e infancia en el espectro de los fenómenos contemporáneos hace evidente, que los más desvalidos, son los niños que son arrastrados a los procesos migratorios, en la desesperación del núcleo familiar por sobrevivir.

Si bien, es evidente que en este proceso quedan implicados en principio dos ámbitos de determinación nítidamente reconocibles, por una parte, la génesis y la construcción de la identidad psíquica y social del sujeto durante la infancia. Por otra parte, las condiciones globales de los procesos de migración, sus determinaciones locales, las consecuencias culturales de una migración que involucra arraigos y reconstrucciones de entornos simbólicos y cognitivos. En el seno de culturas dinámicas y entornos políticos inhóspitos, el horizonte apenas adivinable de los procesos de recreación cultural, política y subjetiva de quienes se ven involucrados en estos movimientos masivos de población (Mier, 2002: 1).

Los niños, envueltos en el fenómeno de la migración, son, muy parecidos a los demás. Tiene alusiones similares, necesidades, esperanzas y también gozan en teoría de los mismos derechos. Pero a pesar de ello, también son diferentes: con una disposición hacia el trabajo que los involucra desde que dan los primeros pasos. Muchos de ellos se comunican en diferentes lenguas, se distinguen por su tono de voz, por el acento con el que dicen las palabras y por las palabras que utilizan para designar el mundo que los rodea (Garduño, 2004:11).

Estos niños, empeñan sus fuerzas en ayudar a sus padres, como lo hicieron ellos antes con sus abuelos, muchas veces son explotados y humillados. Su cooperación para el sustento familiar es menospreciada y se considera que, como son niños, su aportación no es fundamental en el gasto familiar. Muchas veces se les impone por encima de su propia voluntad y en ocasiones no pueden ir a la escuela debido a sus responsabilidades en el trabajo familiar.

En muchos casos para estos niños la vida familiar no es fácil; no disfrutan de una vida digna, ni tienen un espacio propio e íntimo, muy rara vez reciben muestras de afecto, su alimentación es deficiente y no les da lo necesario para crecer y tienen escaso acceso a servicios de salud (Garduño, 2004:11).

Existe una discriminación más, que no siempre es considerada. Las niñas, que habitan tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas y conurbadas, no tienen las mismas oportunidades ni reciben la misma valoración social que los niños. En ocasiones, a las niñas se les da menos de comer por que existe la creencia entre las personas adultas que los hombres necesitan tener más fuerza física que las niñas.

Por otra lado, muchos jefes de familia tienen la idea de que es más valioso que los varones vayan a la escuela, que aprendan a leer, escribir y que es natural que las niñas se que den en la casa ayudando a la madre o cuidando a los hermanos pequeños. Frecuentemente, para poder ir a la escuela, las niñas deben llevarse a los hermanos menores y encargarse de ellos; es decir, son madres desde muy jóvenes. Por ello, en muchos casos, las niñas son las trabajadoras domésticas en sus casas, responsables del apoyo en casa y del cuidado de los hermanos menores a costa de renunciar a sus propios derechos. Otra circunstancia muy

delicada, que es indispensable observar, es que los niños, pero principalmente las niñas, son quienes son más vulnerados por medio de abuso y violencia sexual por parte de los adultos. Esto los lastima y va en contra de todo lo que pudiera pensarse son sus derechos.

Al migrar deben enfrentarse a otra lengua y cultura. Esto suma una circunstancia más de desventaja a su vida, pues les obliga a una adaptación permanente en circunstancias difíciles y no siempre favorecedoras.

Una enorme cantidad de niños y las niñas indígenas y mestizos que se desplazan a la ciudad muchas veces ocultan su lengua, costumbres y tradiciones, con el fin de sobrevivir en una sociedad que segrega a quienes son diferentes. Sufren diversas formas de discriminación que les relegan socialmente.

Por tanto, la primera facultad que se les niega es el de ser ellos mismos, de poseer una identidad: lengua, raza, costumbres propias y una forma de ver al mundo, de pensar y de vincularse con el (Garduño, 2004: 12).

Por último, las instituciones de educación a las que asisten, muchas veces no se adaptan a su condición de migración y acaban expulsándolos de ella. La discriminación también nace en el aula y se nutre de la realidad social que acompaña al migrante. Ser enviado al fondo, no participar en la clase, sentirse aislado del grupo, por ejemplo surge de una posición muchas veces alentada por las figuras docentes, instructores y maestros que han heredado un legado de intolerancia al diferente.

1.3.2. LOS NIÑOS INDÍGENAS Y SU PARTICIPACIÓN ECONÓMICA

Existe la constatación de que el desarrollo de la vida del niño indígena migrante se da de forma diferente a los demás niños. Su cultura, su lenguaje, valores, organización social, económica, política y religiosa depende del grupo étnico al que pertenece y al medio donde reside. A partir de esto, los niños van enfrentando necesidades específicas y la visión de una realidad diferente a la de los otros niños.

Algunos viven constantes cambios de residencia y ambiente, otros salen con sus padres de su lugar de origen para permanecer en el Distrito Federal, dependiendo sobre todo de las necesidades económicas de la familia y de los nexos familiares que tengan en la ciudad.

La migración y una nueva forma de vida hacen que el niño indígena se desenvuelva en al menos dos culturas diferentes, predominando la cultura urbana sobre la étnica, asumiendo una identidad distinta a la de sus padres.

A muy temprana edad se incorporan al mercado de trabajo, se les puede ver vendiendo dulces, artesanías, pidiendo limosna; los de mayor edad (10-14) realizan actividades como obreros, ayudantes, vendedores y tareas domésticas; por lo que estos niños al asumir responsabilidades económicas, no disponen de tiempo libre para la recreación.

Los núcleos familiares indígenas reportan la urgencia de la aportación económica de todos sus miembros al gasto del hogar. La socialización para el trabajo se presenta como una parte medular de la educación: la escuela provee de conocimientos legitimados por el Estado, pero la familia aporta las competencias necesarias para afrontar la realidad cotidiana de estos segmentos marginados. El

trabajo infantil es parte fundamental de la organización social campesina y estas familias que provienen de comunidades indígenas requieren en la ciudad de la aportación del mayor número de miembros posible para asegurar la sobrevivencia (Martínez, 2004: 6).

Los niños que combinan su asistencia a clases con el trabajo en el mercado informal urbano y las labores domésticas presentan mucho mayores dificultades para concluir la educación primaria.

1.3.3. POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (En México y América Latina)

La urbanización de la población indígena ha sido acompañada también por un acceso de los jóvenes indígenas a la educación estatal o educación formal, e incluso a la educación universitaria. En América Latina, hay una pequeña proporción de universitarios indígenas⁹ y profesionales que se incorporan a la sociedad con sus profesiones pero que reivindican con mucha fuerza su identidad indígena (Bengoa, 2000: 79).

Desde mucho tiempo atrás la educación ha sido vista como el instrumento principal para el cambio cultural. La emergencia indígena que atraviesa el país, cuestiona la educación como instrumento de colonización y aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la posibilidad de reproducir su propia cultura. Debemos, por tanto, analizar lo que ocurre en este debate y las perspectivas que hoy asume la educación para los indígenas y no indígenas. La única posibilidad, de resolver la

⁹ En América Latina persiste una inequidad en el acceso a la educación superior. Mientras que, en la región, la tasa de cobertura es del orden de 19%, este índice varía drásticamente en función del grupo étnico o cultural. Los estudios indican que los blancos están a la cabeza, seguidos por los mulatos, los negros, los pardos y finalmente los indígenas. Algunos estudios en curso en el ámbito de los países de la región señalan que la tasa de cobertura de la juventud de indígena respecto al grupo de edad de 18 a 24 años es de apenas 1% (Rama, 2004:61).

cuestión indígena en el país es lograr la formación de sociedades multiculturales donde se respeten las diversidades que enriquecen nuestro país.

La pregunta, por tanto, es: ¿Cuál es el peso de la educación en la producción cultural¹⁰ de un grupo minoritario? Hay quienes, en las discusiones sostenidas, señalan que la educación escolar debe enseñar a los niños los conocimientos universales –lectura, escritura, matemáticas, etc. y la propia cultura, lengua, religiosidad, espiritualidad, etc., debe ser socializada en el seno de la familia y que el Estado, de cultura mayoritaria, no debe inmiscuirse en esos asuntos. Hay muchos otros que plantean, por el contrario, que si la educación formal y sistemática de las escuelas estatales no asume los contenidos de la cultura de la minoría, ésta se verá debilitada de tal suerte que, se reducirá al terreno doméstico, y terminará por perderse. Hay numerosos estudios empíricos que muestran cómo en el curso de una o dos generaciones se ha perdido la lengua y con ello la mayor parte de los elementos culturales centrales de un grupo social minoritario (Bengoa, 2000: 300-301).

Se entiende que el desafío de la educación, en las próximas décadas, será incorporar la dimensión universal de la cultura cada vez más intercomunicada en que nos encontramos, con los valores, conocimientos y creencias de las culturas locales redefinidas en la interacción cotidiana con otra(s) culturas por medio de diferentes conductos (medios de comunicación, compartir un espacio físico, etc.). Se considera igualmente perjudicial una educación generalista que niega, o

¹⁰ Producción cultural: es un conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia. Pero en este proceso de producción cultural se produce también una erosión de la forma cultural dominante. El concepto destaca la capacidad de crear de los actores y la producción colectiva de significados (Willis citado por Bonal, 1998: 143).

simplemente no asume, las identidades locales o las culturas particulares, como aquellas tendencias que apuestan hacia el aislacionismo y cierre a los procesos e intercomunicaciones mundiales. El desafío de una discusión de esta naturaleza está en lograr dotar al concepto de multiculturalidad¹¹ de contenidos programáticos. Esto es, permitir una cultura de la multiculturalidad en que la diversidad cultural sea verdaderamente comprendida como uno de los valores más importantes que posee la humanidad.

La educación en el mundo moderno es un factor clave en la adquisición y reproducción de las identidades culturales. En la medida que las familias y comunidades locales tradicionales se van debilitando, se van transformando, se secularizan, van perdiendo capacidad de reproducir la cultura, de ser los únicos factores de la dinámica cultural de una sociedad local, como lo fueron hace décadas o tiempo atrás. En esa misma medida, si la educación escolar e institucionalizada no asume elementos de la cultura local ésta reduciendo, en los hechos y por omisión, una discriminación cultural e impidiendo que esa cultura tenga espacios adecuados de legitimidad para desarrollarse. Ocurre normalmente con el idioma, que si es arrinconado en el puro ámbito privado familiar, se desvaloriza, se relega a un espacio debilitado y tiende a desaparecer. La educación debe por tanto asumir los principios de integración, considerando el difícil equilibrio entre la pertenencia a la comunidad local, su lengua y cultura, y la

¹¹ El multiculturalismo supone la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, ello no implica que haya relaciones equitativas entre ellas. En las sociedades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural.

pertenencia a una comunidad nacional, la lengua y la cultura mayoritaria que allí se vive y la cada vez más globalizada cultura mundial.

Como dice con mucha claridad la Declaración de Nueva Delhi de 1991, “*Por una Educación Integral para todos*: se debe tener la máxima preocupación por que los programas de educación básica para todos sean apropiados a las condiciones especiales que cada sociedad y cultura posee. El programa de ‘Educación para todos’ no puede transformarse en un vehículo de destrucción cultural de sociedades del Tercer Mundo sino en un instrumento de su desarrollo.”¹²

Por otra parte, el debate que pone en el centro de interés la educación que reciben los pueblos indígenas se alimenta de la participación, desde distintas latitudes, de una diversidad de actores; uno de ellos, por supuesto, son los pueblos indígenas que dentro de sus proyectos de identidad reconocen a la educación como el elemento que puede ayudar a dar continuidad a determinados fundamentos culturales o como el medio para transformar, mediante la adopción de algunas propuestas exógenas, sus condiciones de vida, y otros más como el conducto por el cual se pueden incorporar elementos ajenos para fortalecer el núcleo que los hace poseedores de una singularidad que ha resistido durante más de quinientos años de embates de las culturas dominantes que miran en el indígena una inmovilidad histórico-cultural inexistente en la realidad.

En México la agenda indígena se configura a partir de distintas posturas: desde una mirada radical, se muestra la postura del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que rompe relaciones con las instituciones gubernamentales y

¹² Nueva Delhi, 14 de septiembre de 1991, Por una Educación Integral para Todos, Servicio Universitario Mundial.

participan para hacer valer sus propias normas y ejercer sus derechos garantizando desde hace ya varios años la educación¹³, entre otras muchas cosas, dentro de su área física de influencia; además, hay movimientos indígenas que buscan incidir en los propios programas gubernamentales y en el Sistema de las Naciones Unidas para colocar a los pueblos indígenas como sujetos sociales, dentro de estos movimientos indígenas, las mujeres están construyendo una agenda dirigida directamente contra la desigualdad social y de género (Rodríguez, 2005: 1).

Dentro de los movimientos que buscan incidir en los programas gubernamentales tenemos por ejemplo, el segundo Encuentro de Mujeres Indígenas y Organizaciones del Sistema de Naciones Unidas que se realizó en junio de 2005 en la Ciudad de México que intentó llamar la atención sobre las necesidades y la visión crítica al modelo de Estado. Algunos de los ejes de discusión de esta reunión comprenden el abandono de la educación de carácter intercultural que ha provocado que se vayan borrando la identidad, la cultura y la lengua, y a que grupos indígenas y no indígenas pierdan su potencial cultural.

Por otro lado, tenemos las posiciones del Estado ante la diversidad cultural que a lo largo de la historia han pasado de políticas de asimilación¹⁴ a otras, que

¹³ Al estudiar el lugar que ocupa la educación dentro del movimiento indígena no podemos dejar de lado las iniciativas de reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígena propuestas en noviembre de 1996 por la COCOPA, la cual integró los principales acuerdos firmados en San Andrés entre el EZLN y el Gobierno Federal, que aunque no llegaron a consolidarse por diferentes factores, toca a la educación de forma general en dos de sus documentos, probablemente por que los acuerdos suscritos en San Andrés correspondieron sólo a la primera de las mesas de discusión; quedando pendientes otras tres mesas sobre diversos temas.

¹⁴La postura asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se pensaba que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que el particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones y separatismo. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social (Muñoz S., 2002; 4).

tocaremos más ampliamente en capítulos posteriores, debatiendo y reconociendo oficialmente la diversidad cultural incorporándola al aparato institucional. Sin embargo, el discurso sobre la diversidad promovido por el Estado y sus instituciones desdibujan las relaciones de poder y la intentan incorporar al aparato estatal sin promover transformaciones sustanciales en su estructura interna (Wals, 2002: 5-7). Ejemplo de ello es lo sucedido con las iniciativas de la COCOPA.

Las organizaciones indígenas y el aparato estatal presentan dos posiciones encontradas.

Dentro de las organizaciones indígenas tenemos dos posiciones relativamente diferenciadas: en la primera, el EZLN propone la creación/recreación por parte de los pueblos indígenas de instituciones, por ejemplo las juntas de buen gobierno, que responda a sus necesidades básicas como la educación, salud, etc.; y, en segundo lugar, de organizaciones que desde el interior de las instituciones oficiales buscan alternativas de solución a sus demandas. La finalidad última de estas organizaciones es transformar o crear/recrear instituciones que respondan a sus demandas y refuercen la identidad étnica con base en una perspectiva dinámica que observe a las culturas indígenas en permanente transformación.

En contra parte, tenemos a un aparato gubernamental que busca evitar o negar el conflicto que entraña la relación de los pueblos indígenas con las instituciones y representantes de la sociedad nacional, incorporando una visión intercultural en sus discursos pero sin llevar a cabo reformas que permitan prácticas reales de reconocimiento a la diversidad cultural.

Estas dos posiciones, aunque no son las únicas, son ejes fundamentales en la discusión sobre la atención a la población indígena y no indígena con carácter

intercultural. Dependiendo de la forma en que se vayan influyendo mutuamente dichas posturas será el lugar que ocupe en la práctica y en el discurso el reconocimiento a la diversidad étnica y cultural dentro de diferentes ámbitos de la sociedad mexicana.

CAPÍTULO II

INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO (FRACASOS Y DIFICULTADES)

INTRODUCCIÓN: en este capítulo se muestran algunos datos estadísticos nacionales y otros que son de ayuda en el conocimiento de las condiciones educativas de la población indígena en el DF. Además de dar una imagen de cuál es la problemática que enfrenta la población indígena en su participación dentro de la institución escolar. En este apartado se tocan temas que sirven de base para la discusión de los alcances de la atención a las demandas educativas de los indígenas migrantes asentados, de forma temporal o definitiva, en las distintas urbes del país y en especial en la Ciudad de México.

2.1. DATOS ESTADÍSTICOS GENERALES

Es de vital importancia analizar la información estadística procedente de las escuelas primarias de modalidad general, poniendo atención en la población indígena¹ matriculada en estas instituciones, porque de esa forma podremos observar que existe una población importante de niños indígenas que ante la carencia de instituciones educativas con la capacidad de atenderlos de acuerdo

¹ Aunque en estas instituciones de educación la población indígena en edad escolar es proporcionalmente baja, concentraban en conjunto a 11 mil 391 niños a quienes se les estaba negando la posibilidad de recibir una educación intercultural bilingüe (el Distrito Federal tiene a poco más de dos terceras partes de esa población).

sus características culturales tienen que incorporarse a escuelas que no tienen el personal, materiales ni la intención de observar la diversidad cultural presente en sus aulas. Con la información del ciclo escolar 1999-2000, en 4 237 escuelas de este tipo había niños indígenas inscritos (en este ciclo, el total de primarias generales ascendió a 75 930, de las cuales 833 no proporcionaron esta información y 70 860 refirieron que no había alumnos indígenas) en todas las entidades, excepto Coahuila, se reportaron escuelas generales con alumnos indígenas. El total de alumnos indígenas inscritos en escuelas generales² asciende a 353, 473, 48.41% de los cuales son mujeres (n = 171, 125) y 51.59% hombres (n = 182, 348) es interesante anticipar que estas cifras, aún subestimadas, están indicando que alrededor de una tercera parte de los niños indígenas no asisten a escuelas bilingües sino a escuelas generales (la matrícula en escuelas indígenas para este ciclo escolar ascendía a 778 mil 561 alumnos) (Ahuja , 2004: 14).

Los resultados escolares obtenidos por estos alumnos no son muy alentadores. Partiendo de indicadores generales, como por ejemplo, la inasistencia escolar, contrastando lo que ocurría entre la población indígena y no indígena, se encontró que, a nivel nacional, por cada niño no indígena que se encontraba fuera de la escuela, se hallaban dos indígenas en esa situación³ (es decir, el rezago entre la población indígena era 115.51% mayor).

Desde luego, no debemos desentendernos de que existencia la afirmaciones de que los resultados educativos son inferiores en alumnos de origen indígena que se

² Datos para del ciclo escolar 1999-2000

³ Datos para del ciclo escolar 1999-2000

apoya en la medición de las variables de aprobación del curso, reprobación, deserción y eficiencia terminal.

Esta afirmación se realiza en función de los resultados de escolares obtenidos en la educación primaria indígena a nivel nacional que arrojan que el 75% de los estudiantes terminan la educación primaria y el restante 25% no termina por problemas de reprobación o deserción como se muestra en el cuadro número 2.

Cuadro 2.
Indicadores para la educación primaria⁴

INDICADORES	NACIONAL	NACIONAL INDÍGENA	ESTATAL GENERAL EDO. MEX.	ESTATAL INDÍGENA EDO. MEX.
DESERCIÓN	1.6%	3%	1.1%	2.5%
APROBACIÓN	93.9%	88%	95.7%	94.4%
REPROBACIÓN	6.1%	12%	4.3%	5.6%
EFICIENCIA TERMINAL	87.9%	75%	91.8%	79.7%

Fuente: tomado de Dirección General de Educación Indígena. Cifras ciclo escolar 2002-2003 www.Port@lsep.gob.com.mx

Estas observaciones obtienen sustento a partir de resultados como los que arrojan las pruebas de habilidades lingüísticas y de comprensión de lectura en sus calificaciones bimestrales, encontramos que estas últimas suelen ser mas bajas en la población bilingüe, a pesar de que el nivel de vocabulario que observamos y el tipo de errores que presentan en actividades de lectura y escritura son muy semejantes en ambas poblaciones, lo que parecería mostrar un prejuicio por parte de los docentes que evalúan con calificaciones mas bajas a los niños indígenas, independientemente de su rendimiento real en el aula. Es común escuchar

⁴ Para el Distrito Federal no existe información semejante por dos razones: en primer lugar, porque en el D.F. no existe la modalidad de educación indígena; y, en segundo lugar, porque la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal aporta información sobre los índices de deserción (0.4%), eficiencia terminal (94.7%), de alumnos de nuevo ingreso y repetidores, maestros, directores, grupos, escuelas, personal de intendencia, etc. en educación primaria de forma global, no distingue entre alumnos indígenas y no indígenas. Lo que sí se tiene documentado es que el 92% (53, 897) de la población indígena de 6 a 14 años en el D.F. asiste a la escuela (Indicadores Socioeconómicos de los pueblos indígenas, 2002).

expresiones acerca del peculiar registro de español que hablan los niños indígenas y sus familias para explicar el deficiente rendimiento de esta población (Martínez, 2004: 9).

Estos prejuicios desde luego no evitan que en México, la crisis del rezago educativo tenga rostro indígena. Menos de 3% de los niños indios que terminan la primaria lee muy bien (el promedio nacional es de 13.45%), mientras que 57% del alumnado proveniente de alguna etnia no domina la lectura frente a la proporción nacional de 27%.

En la actualidad hay 1.3 millones de indígenas de entre seis y 14 años de edad. De ellos, 16.43% no asiste a la escuela, aunque hay estados más rezagados, como Chihuahua y Sinaloa, donde 40 y 61%, respectivamente, de los niños indios no estudian la primaria.

Para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de acuerdo con información presentada en 2004, es grave el hecho de que a nivel nacional 57% de los estudiantes indígenas estén en el nivel de competencia más bajo porque eso no sólo les impide aprender español sino también el resto de las asignaturas (Herrera, 2004: 1).

El patrón es similar en matemáticas, si bien con diferencias menores, debido a que rezago en esta disciplina se acentúa en todo el país.

Los bajos resultados están "fuertemente" relacionados con aspectos como el nivel educativo materno, ingreso del hogar, condiciones de hacinamiento y

características de la vivienda, así como disponibilidad de libros en el hogar (Herrera, 2004: 2).

2.1.1. DATOS ESTADÍSTICOS DEL DISTRITO FEDERAL

El censo de población y vivienda realizado por el INEGI en el año 2000 registró 172,558 indígenas en el Distrito Federal, quienes hablan un gran número de lenguas diferentes o variantes dialectales, como ya se mencionó con anterioridad. Las mismas fuentes indican que hay más de 1.4 millones de niños y niñas indígenas en edad de recibir servicios de educación básica (de cinco a catorce años). En el año 2001, se estima que 1, 1004, 645 menores asisten al preescolar y a la educación primaria indígena y un número indeterminado de alumnos se encuentra incorporado en el sistema regular. Poco más del 50% de la población indígena de quince años o más no tiene estudios completos de educación primaria. Además, el 40% de los niños indígenas habitan en zonas urbanas, y a la fecha sólo se han desarrollado esfuerzos aislados de formación y apoyo a docentes que les permitan detectar las diferencias culturales de sus alumnos, atenderlas adecuadamente y utilizar la realidad multicultural del aula como ventaja pedagógica. Los indígenas representan, sin duda, uno de los sectores que padece los mayores rezagos sociales y carencias económicas (PNE, 2001-2006: 109).

Al igual que en el resto del país los resultados escolares obtenidos por alumnos indígenas no son alentadores. Contrastando lo que ocurre a nivel nacional y local, se observa que, el D.F. rebasa las estimaciones nacionales y junto a el había 20 estados (lo que ocurría en Nuevo León, Sinaloa, Baja California Sur, etc.). En el Distrito Federal, por cada niño no indígena fuera de la escuela hay 4 indígenas,

pero por cada niña no indígena se encuentran fuera 8 indígenas. A estos datos se puede sumar que en último ciclo escolar analizado no existían escuelas de modalidad indígena (de sostenimiento estatal o federal), en 8 estados del país: Aguas Calientes, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Distrito Federal, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas (Ahuja, 2004: 12,13).

En el caso del D.F., a pesar de que en su sistema educativo no existe una diferenciación entre estudiante indígena y no indígena, aun cuando se reconoce la presencia de estudiantes indígenas (migrantes) en sus escuelas primarias. Existen datos que muestran la participación de migrantes indígenas en las instituciones educativas, y de su presencia en la ciudad.

Según los datos estadísticos del INEGI en el Distrito Federal la población de niños hablantes de alguna lengua indígena de 0 a 14 años de edad es de 39,360 que representa el 22.8% de la población indígena total que es de 172,558 personas. En los datos subsecuentes no incluiremos a los menores de 15 a 17 años, por no poder separarlos del total quinquenal del censo correspondiente a los 15 a 19 años de edad y que son 15, 171 personas.

Cuadro 3.
Población de niños indígenas de 0 a 14 años en el D.F., XII Censo General de Población y Vivienda, 2000

POBLACIÓN TOTAL DE NIÑOS INDÍGENAS 0-14 AÑOS EN EL D.F.	0-4 AÑOS	5-9 AÑOS	10-14 AÑOS
39,360	30,848	3,707	4,805

Fuente: tomado de Dirección de atención a los pueblos indígenas del D.F. Situación de la niñez indígena en el D.F., www.equidad.d.f.gob.mx.

También se encontró que proporción mayor en la población infantil indígena corresponde a los niños en comparación a las niñas como se ve en el siguiente cuadro:

Cuadro 4.
Población de niñas y niños indígenas en el D.F., XII Censo de General de Población y Vivienda, 2000

Población total de niños indígenas 0-14 años en el D.F.		0-4 Años		5-9 AÑOS		10-14 AÑOS	
Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
19,542	19,818	15,176	15,672	1,814	1,893	2,552	2,253

Fuente: tomado de Dirección de atención a los pueblos indígenas del D.F. Situación de la niñez indígena en el D.F., www.equidad.d.f.gob.mx.

Es importante señalar que esta población de niños se distribuye en las delegaciones del Distrito Federal como se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 5.
Distribución de la población de niños indígenas en las delegaciones del D. F., XII Censo General de Población y Vivienda, 2000

Delegación	Población total de niños indígenas	0-4 años	5-9 años	10-14 años
Álvaro Obregón	2,533	1,955	271	307
Azcapotzalco	1,265	859	200	206
Benito Juárez	732	490	87	155
Coyoacán	2,513	1,844	281	388
Cuajimalpa de Morelos	479	363	58	58
Cuauhtémoc	2,450	1,741	342	367
Gustavo A. Madero	4,754	3,755	410	589
Iztacalco	1,572	1,213	134	225
Iztapalapa	10,950	9,154	791	1,008
Magdalena Contreras	1,070	822	104	144
Miguel Hidalgo	907	609	129	169
Milpa Alta	1,210	1,008	90	112
Tláhuac	1,416	1,142	134	140
Tlalpan	3,048	2,458	249	341
Venustiano Carranza	1,503	1,070	178	255
Xochimilco	2,955	2,365	249	341
Total	39,360	30,848	3,707	4,805

Fuente: tomado de Dirección de atención a los pueblos indígenas del D.F. Situación de la niñez indígena en el D.F., www.equidad.d.f.gob.mx.

Cuadro 6.
Población indígena de 6 a 14 años que asiste a la escuela por delegación, XII
Censo General de Población y Vivienda, 2000

Delegación	Población infantil	Población infantil	Población infantil indígena entre 6 y 14 años	Población infantil indígena entre 6 y 14 años
	De 5 a 14 años	De 5 años	Que no asiste a la escuela	Que si asiste a la escuela
Álvaro Obregón	977	81	26	870
Azacapotzalco	437	54	11	372
Benito Juárez	47	8	0	39
Coyoacán	691	71	27	593
Cuajimalpa	276	46	3	227
Cuahutémoc	289	25	14	250
Gustavo A. Madero	1,494	187	69	1,238
Iztacalco	536	62	6	468
Iztapalapa	3,870	318	191	3,361
M. Contreras	416	56	21	339
Miguel Hidalgo	201	9	1	191
Milpa Alta	320	38	23	259
Tláhuac	821	77	35	709
Tlalpan	932	93	52	787
V. Carranza	498	48	20	430
Xochimilco	791	91	48	652
Total	12,596	1,264	547	10,785

Fuente: tomado de Dirección de atención a los pueblos indígenas del D.F. Situación de la niñez indígena en el D.F., www.equidad.d.f.gob.mx.

También es digno de tomar en cuenta el hecho que en los centros urbanos como es el caso del Distrito Federal tienen un sistema educativo con una estructura más elaborada. El DF. es la entidad federativa que concentra la mayor cantidad de recursos educativos y posee el más complejo subsistema educativo del país; no por ello deja de tener problemas semejantes a los de muchos estados, además de otros que le son propios. La matrícula en el DF., en los distintos niveles, es cercana a los tres millones de alumnos. El promedio de escolaridad de la

población de 15 y más años es el más alto del país (9.8 grados, arriba del promedio nacional de 7.7), y las tasas de matrícula de primaria y secundaria casi cubren la totalidad del grupo de edad de 6 a 14 años (Canales^a, 1999:1).

Este hecho que pudiera ser favorable para los beneficiados con el servicio que brinda este sistema en algunos casos se transforma en un reto más al que se tienen que enfrentar los alumnos de origen indígena ya que en la realidad multicultural existen tremendas asimetrías. La más evidente, tangible y lacerante es la socioeconómica. A esta situación se agregan, de manera sinérgica, interactuando entre ellas perversamente, otras asimetrías, como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida que resulta al entender la pobreza como la ausencia de opciones), y, desde luego, la educativa (Tovar, 2003: 6, 7).

2.2. LA ESCUELA COMO LUGAR DE ENCUENTRO DE DIFERENTES CULTURAS

En la época actual la mayor parte de los individuos, independientemente del grupo étnico o cultural al que pertenezcan, que se encuentran en proceso de socialización, lo hacen dentro de la cultura nacional⁵, por lo que requieren desarrollar capacidades para utilizar distintos códigos culturales y lingüísticos en sus experiencias cotidianas.

⁵En el discurso de la cultura nacional la figura del Estado es central, no sólo para la integración de las identidades pluriétnicas que son parte constitutiva de un pueblo, sino para la articulación de todo un paquete de símbolos que, a partir de distintos aparatos de difusión, incluidos los medios de comunicación, permiten legitimar un proyecto específico de nación. Así, el Estado desarrolla el constructo de la cultura o identidad nacional con el fin de garantizar mecanismos de articulación y control político, que son, más bien, resultado del esfuerzo de selección y combinación de referencias emblemáticas mediante las cuales se logra una cierta coherencia imaginaria de rasgos y particularidades sociales que, cuando son eficaces, se constituyen en un patrimonio, en lo que distingue a una colectividad de otra (Béjar, 1999:155).

En este marco, distintos estudios se refieren a la familia como uno de los principales agentes de socialización. Junto a ella, la escuela se convierte en el espacio socializador por excelencia de los niños. De igual forma los procesos de adaptación de los menores de familias migrantes a una nueva realidad social se hacen en parte a través de los centros educativos, a diferencia de los adultos que desarrollan este proceso principalmente en los centros o lugares de trabajo.

2.2.1. LA ESCUELA

La escuela representa un lugar de encuentro para estudiantes de diferentes culturas, los cuales se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares. En muchas ocasiones, hasta que los estudiantes no llegan a la escuela, sólo han mantenido interacciones esporádicas con niños y niñas de grupos diferentes al propio. Para algunos de estos alumnos será en ella donde, por primera vez, conozcan y se relacionen con compañeros de otros grupos étnicos. Para otros muchos niños, los precedentes de la migración o los llamados de segunda generación, la escuela se convierte en uno de los principales agentes de integración social, personal y cultural ejerciendo un flujo mediador muy importante en los procesos de socialización, en ese sentido, los centros educativos deben proporcionar a los educandos programas que les ayuden a desarrollar habilidades para comprender este universo de gente y experiencias plurales, y que les permitan desarrollar sus potencialidades para conseguir vidas socialmente productivas (Essoba, 1999: 42).

2.2.2. LA DIVERSIDAD DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

La situación educativa de los indígenas es diversa, tanto en los momentos iniciales de la migración como en los posteriores a ella. “Algunos han llegado a la ciudad precisamente para poder estudiar y realizar estudios profesionales; otros, gracias a que viven en la ciudad, han podido tener los recursos para acceder a carreras técnicas y aun profesionales; pero muchos niños acompañan a sus padres y les ayudan trabajando o no tienen posibilidades de asistir siquiera a una escuela primaria. La falta de recursos económicos y su vulnerabilidad provocada por su monolingüismo o su bilingüismo precario los hace víctimas del racismo de maestros y alumnos de las escuelas citadinas. Solo para aquellos con una situación estable, en ingresos, empleo y vivienda, se abren mejores posibilidades para que los niños asistan a las escuelas de sus colonias. Tales niños, cuando sus padres deben regresar a sus pueblos por largas temporadas, se quedan en compañía de algún familiar cercano o un amigo” (De la Peña, Vázquez, 2002: 309).

Como menciona Bravo (1990) algunos otros no son tan afortunados pues su precaria condición socioeconómica no les permite enviar a sus hijos a la escuela, o bien sacrificar a unos para educar a otros; sobre todo a los hombres. El tipo de trabajo y la forma migratoria influyen también en la falta de escolaridad, pues en el caso de quienes practican el comercio itinerante en grupos familiares, los niños sólo van a la escuela los pocos días que se encuentran en el pueblo, ya que el resto del año escolar lo pasan con sus padres recorriendo los lugares de venta en distintas partes del país.

La heterogeneidad entre la población indígena de la ciudad de México, obedece a varios factores, entre los cuales está la “marcada desigualdad social que existe entre ellos y que pocas veces es superada en el medio urbano, no obstante el mejoramiento educativo y su nivel de vida en general. Aquellos que provienen de poblaciones donde se ha instrumentado algún tipo de apoyo gubernamental (no sólo educativo), poseen un estatus superior al resto de la población, o los que provienen de pequeñas ciudades o sus alrededores, presentan niveles más altos de escolaridad que aquellos que proceden de estratos más bajos y de zonas altamente empobrecidas” (Bravo, 1990: 37).

2.3. SITUACIÓN EDUCATIVA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

La realidad escolar de los niños indígenas que por migración personal o familiar radican en la ciudad y se incorporan a la escuela primaria es en ocasiones muy complicada. Muestra de ello es la opinión de algunos padres de familia indígenas y docentes, en estas opiniones se encuentra como tema recurrente la preocupación por el fracaso en el aula, el cual desemboca en:

- “la deserción durante los primeros grados,
- relaciones interétnicas poco armónicas –que se manifiestan en una abierta discriminación de esta población– y
- una creciente necesidad de los recursos generados por el trabajo infantil para completar los ingresos de los hogares” (Martínez, 2004: 6).

Por supuesto no hay que olvidar que un importante porcentaje de niños indígenas migrantes no han tenido educación preescolar o primaria, otros por haber migrado, han tenido que desertar temporal o definitivamente del sistema escolar. La

mayoría de los niños que sí asisten a la escuela forman parte del grupo de reprobados. Además, en algunos casos existen renuencias por parte de algunos padres para enviar a sus hijos a la escuela, ya que, como se mencionó, estos niños son un elemento importante por su contribución al gasto familiar.

Si bien es cierto que la principal preocupación de esta población es económica, el tratar de resolverla los sumerge en una situación cultural y social de choque, en el sentido de su desarrollo social, psicológico y cultural se enfrenta a requerimientos sociales, lingüísticos y culturales, diferentes y ajenos.

La inserción en el sistema educativo por parte de los grupos indígenas es muy compleja. Es cierto, ellos intentan asistir a la escuela pero su condición lingüística y cultural les hace difícil su proceso de integración a la escuela, en muchas ocasiones son reprobados, hasta que por fin logran incorporarse al sistema regularmente, se dan casos extremos de ser canalizados a Centros de Educación Especial por su situación atípica.

En el aspecto educativo, visto como instrucción escolarizada, “los mayores rezagos se presentan entre la población indígena migrante, ya que los indígenas nativa ha seguido el mismo camino del resto de la población urbana debido a su ubicación geográfica. La mayoría de los migrantes llegados en las décadas de los cincuentas y sesentas carecía prácticamente de escolarización, a excepción de aquellos que pertenecían a la clase alta en su población y cuya migración se debió al deseo de continuar con una educación superior, como el caso de algunos purépechas, zapotecos y mixtecos” (Bravo, 1990: 35, 36).

Muchos niños logran asistir a las escuelas pero se encuentran con situaciones tales como la discriminación por parte de compañeros y maestros solo por el

hecho de poseer una cultura diferente. La escuela se convierte así en un lugar en donde se discrimina y se enseña a desvalorizar a las culturas indígenas. Estos niños se tienen que desarrollar a un sistema educativo que se encuentra pobremente preparado para hacer frente a los retos que suponen la pluriculturalidad y que no ha generado una adecuada metodología de atención hacia la población indígena que se encuentra ubicada en espacios urbanos (Zubillaga, 2000: 22).

Algunos indígenas que migran a la Ciudad de México, no ingresan inmediatamente a la escuela, generalmente realizan actividades laborales para tener un proceso de inserción en el manejo del español y en la dinámica urbana y posteriormente, ingresan a la escuela primaria donde sufren también un desplazamiento de sus compañeros de grado.

Los niños indígenas en el Distrito Federal provienen principalmente de tres grupos sociales (Navarro, 2000: 62-73):

- a) El niño nativo con una fuerte cohesión cultural con raíces indígenas.
- b) El niño que migró del centro de la ciudad a los lugares recién fraccionados y que tienen una cultura netamente urbana.
- c) El niño indígena migrante de Puebla, Veracruz, Oaxaca y el Estado de México principalmente.

Algunas características sociales y culturales de los niños indígenas son (Navarro, 2000: 62-73):

- 1) No se insertan inmediatamente en el ámbito escolar.
- 2) Tienen un proceso de adaptación en la calle, al insertarse en actividades laborales informales.

- 3) Viven en zonas marginadas y carecen de servicios.
- 4) En algunos casos, niegan su cultura y se apropian de la cultura urbana.
- 5) Solo hablan lengua materna en el ámbito familiar.

2.3.1. PRINCIPALES PROBLEMAS EN LA ESCUELA

Las problemáticas de estos niños en el ámbito escolar son (Navarro, 2000: 62-73):

- 1) En algunos casos no participan en clase, ni en actividades de equipo.
- 2) En algunos casos tienen carencias en materiales, útiles y uniformes.
- 3) En el proceso de enseñanza-aprendizaje presentan problemas lingüísticos; el uso disfuncional de dos lenguas; ya que tienen el uso del fonema en su lengua materna y la grafía del español como segunda lengua.

Para ubicar al niño indígena dentro del medio escolar se pueden observar los siguientes elementos (Navarro, 2000: 62-73):

- 1) Problemas en el uso del español.
- 2) Cuando tienen un nombre de pila como apellido, por ejemplo: Luis Toribio Hernández.
- 3) Cuando tienen apellido indígena: Pat, Tizu, Cahuatzin; entre otros.
- 4) Cuando han sido registrados en un región indígena; Tlaxiaco, Pátzcuaro, Tlapa, etc.

A esto se añade que los inmigrados a los que me estoy refiriendo, los económicos, pertenecen a un medio social, económico y culturalmente débil y la experiencia de todos los países muestra que los alumnos que proceden de estos niveles sociales presentan resultados escolares inferiores a la media de la población.

Así, en una dirección y en otra, la escuela de nuestros días pretende ofrecer una educación común a unos alumnos que reconoce diferentes y a los que pretende tratar teniendo en cuenta estas diferencias.

Otro problema de la atención educativa a población indígena en el medio urbano es la falta de programas acordes a su cultura y situación social, que plantea una educación fuera de su realidad y dictada en una lengua que no es la propia, lo que lleva a una falta de apropiación de la mayoría de los contenidos educativos, ya de por sí mal estructurados para la realidad mexicana (Bravo, 1990: 38).

A partir de lo anterior, resulta perfectamente lógico pensar que la presencia de alumnos migrantes de origen indígena en el sistema educativo implica enfrentar una diversidad de retos, unos específicos como puede ser el desconocimiento de la lengua y cultura, y otros comunes a otros grupos sociales con los que comparten situaciones de pobreza y de marginación social. Es también sabido que la vía que han seguido las respuestas ha sido la de proponer medidas que procuren compensar estas limitaciones o retos, en la línea, de la llamada educación compensatoria (Siguan, 1998: 25).

2.4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

La calidad de la enseñanza impartida en escuelas generales con grupos donde comparten el espacio niños de culturas diferentes. Presenta diversos problemas entre los que destacan:

- 1) “Los contenidos centrados en general; en un patrón cultural urbano.
- 2) El enciclopedismo y academicismo.
- 3) La desvinculación de la escuela con la realidad y visión de las comunidades multiculturales.

- 4) La segmentación del saber en materias aisladas.
- 5) El desconocimiento de las capacidades, posibilidades y características particulares de los alumnos por resaltar conocimientos adquiridos a través de la mecanización.
- 6) La inflexibilidad en alternativas de trabajo que no permiten el acceso de los alumnos a los contenidos escolares” (Alemán, 2004: 35).

Tomando como referencia algunos de los puntos anteriores, tenemos que, en cuanto a “las relaciones existentes entre escuela y cultura/s, muchos grupos sociales viven una inquietud. Algunas veces sin poder explicarlo con mucha precisión, pero concientes de que hay, con demasiada frecuencia, una desconexión entre el universo escolar y la/s cultura/s de sus actores y del contexto de su entorno. La llamada cultura escolar parece constituirse en un universo propio, auto-referido, con pretensiones de construir una meta-cultura. Sin embargo, en la práctica, la transmisión y socialización cultural realizada por la escuela está, en general, profundamente marcada por la cultura hegemónica y socialmente valorizada en un determinado contexto social, sea en relación a los conocimientos transmitidos, como a las actitudes, valores, comportamientos y visiones privilegiadas” (Elosva, Candau, Llopis, 1994: 17). Las personas o grupos sociales no pertenecientes a este universo hegemónico se sienten fuera de su ambiente, desclasados⁶ o considerados inferiores. También hay situaciones en las que, siendo la población escolar culturalmente homogénea, no se da de modo

⁶ Se refiere al proceso mediante el cual diversos grupos sociales (familia, etnia, club, clase, entre otros) pueden verse privados de todas aquellas determinaciones que les singularizan y diferencian (religión, cultura, lengua, territorio, formas de organización social) de otros hombres, y les permiten reconocerse e identificarse precisamente como otros frente a ellos (Fernández, 2004: 4).

adecuado la relación con el contexto cultural de referencia, siendo vivenciada la escuela como un mundo aparte y aislado de la realidad existencial de sus actores. Es bastante conocido que “la institución escolar respira y transmite una cultura que, por lo general, hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra y responde a las necesidades del grupo mayoritario” (Elosva, Candau, Llopis, Romero, 1994: 18). Sin embargo, para los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración.

La población mayoritaria adquiere el lenguaje, las costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de los procesos de enculturación⁷. En cambio, para el alumno migrante, este fenómeno puede convertirse en un proceso de aculturación⁸ en el que la asunción del segundo grupo de reglas puede coexistir con el primero, sustituirlo o modificarlo. Los niños y niñas que han iniciado su aprendizaje en otros contextos y deben aprender otros modos de aproximarse y enfrentarse a la cultura escolar pueden experimentar confusión en este proceso. No están familiarizados con la estructura escolar, las expectativas del profesorado y los procedimientos de clase. Los objetivos educativos no se limitan a los objetivos instruccionales, sino que también incluyen la socialización de alumnado en ciertos valores y expectativas. Y cuando las niñas y los niños entran a la escuela ya están étnicamente moldeados en términos culturales. Su

⁷ Es el proceso gracias al cual una persona se configura como sujeto capaz de mantener los saberes transmitidos en el ámbito de una determinada tradición cultural. Lo que se transmite es el conjunto de creencias que se vinculan con determinadas actitudes respecto de objetivaciones valiosas (o pseudo valiosas) del grupo a cada uno de sus integrantes (Yurén, 2005:6).

⁸ Es el proceso de interacción entre dos o más grupos que tienen culturas diferentes, en el curso del cual una de las partes, o ambas, reciben varios rasgos de la otra o de las otras culturas, eventualmente con reformulaciones y adaptaciones que los hacen más congruentes con determinados rasgos de la propia (Luciano, 1995:5).

humildad está envuelta en las condiciones culturales de su identidad y herencia de grupo. Traen consigo valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidas que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula. Esta mirada cultural actúa como pantalla a través de la cual filtran, interpretan y atribuyen significado a las nuevas experiencias. Es posible que muchas de las normas y expectativas escolares sean percibidas como intimidadoras y muchas de las experiencias académicas sean juzgadas como irrelevantes o se rechacen, por que son contrarias a las normas culturales de determinados grupos. Así, los valores, creencias, conductas y expectativas sobre las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje y la comunicación, en ocasiones, pueden entrar en conflicto con los de la institución escolar.

De hecho, diversos estudios enfatizan que los alumnos y alumnas no dejan sus experiencias familiares y su bagaje cultural en la puerta cuando entran a la escuela, pudiéndose producir un choque de culturas, entre institución escolar y la familia.

Cuando se accede a un centro que presenta un alumnado culturalmente diverso, el primer indicador que suele llamar la atención es el esfuerzo que hace el profesorado por mostrar una relación exenta de conflictos étnicos donde frases como las siguientes son comunes: “aquí no hay problemas de racismo”, “a todos se les trata igual”, el único problema es el de la lengua, los conflictos son por la situación familiar y social que presentan muchos niños, pero no por su origen cultural (Essomba, 1999:50).

El choque cultural constituye en esencia un conflicto en el proceso de formación de la identidad individual para aquellos jóvenes que, provenientes de un contexto cultural distinto (migración o familia), se encuentran en una realidad educativa de características claramente diferenciadas (Essomba, 1999: 50).

Las repuestas a estos planteamientos son aún insuficientes; de manera general, prevalece el que los planes educativos no sean pertinentes a la diversidad cultural, social e individual de los alumnos que conviven en las escuelas; en ellas existe un modelo homogeneizante que ignora esta diversidad, en este sentido, se plantea como fundamental el que las iniciativas educativas se orienten a transformar la escuela en un espacio de aprendizaje donde se dé mayor equidad entre los alumnos y respeto a sus características culturales. Esta situación es importante, en tanto que el sistema educativo tiene una gran responsabilidad en la generación o superación de los prejuicios culturales, de género, étnicos y otros.

En este mismo sentido, se plantea que a partir de la universalización de la educación básica, la escuela cumple la función de transmitir *una cultura*, considerada como única y legítima a toda la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social. Se le asigna a la escuela la función de homogenizar las referencias y los valores básicos de nuevas generaciones. En este proceso aparecen de manera cotidiana conflictos culturales, que se derivan de los contrastes entre las culturas de los grupos étnicos y la representada por la escuela, generando formas de incomunicación entre alumnos y maestros y, por ende, situaciones frecuentes de fracaso escolar (Saldiver, Micalco, 2004: 109-126).

Por tanto, uno de los problemas fundamentales es que existen serias deficiencias en la formación de los maestros porque no se preparan para la práctica que enfrentarán en la realidad. Este hecho, sin lugar a dudas, afecta el desempeño docente, con consecuencias directas en la educación de los niños.

Un aspecto sobresaliente en esta discusión es la contradictoria exigencia hacia los maestros: por un lado, el imperativo institucional de superación a fin de lograr mejores niveles salariales, posiciones laborales o resultados educativos; por otro, la escasa atención que recibe su desempeño en aula y una ausencia de condiciones para mejorar su práctica. Por lo tanto, urge generar propuestas que hagan notar la complejidad de los cambios institucionales y políticos que se requieren para alcanzar una plena formación y actualización del magisterio (Canales^c, 2002:1).

También se observan casos en que la atención educativa a niños indígenas migrantes en la ciudad, es una oferta no siempre pedida por ellos, ni por sus padres. “La escuela, salón de clases, el maestro, etc., no les representan nada. La sobrevivencia en la ciudad les ha impuesto otras necesidades que los obligan a asumir procesos de adaptación a la nueva realidad que les ha tocado vivir. Si entre las razones de migrar a las zonas urbanas la económica es la más socorrida, acceder a los servicios educativos no tiene demasiada importancia. Es por ello que la escolarización planteada a los niños y padres de familia considera, en un primer momento, el hacerles ver que las escuelas pueden brindar mayores posibilidades de enfrentar el desafío de vivir en la ciudad” (Becies Y Pérez, 1994: 09).

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU APLICACIÓN EN PROGRAMAS DE ATENCIÓN A NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

INTRODUCCIÓN: en este capítulo se hace una revisión de la política educativa referente a los pueblos indígenas, contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. De igual forma, se revisan las modificaciones legislativas y los tratados ratificados a nivel internacional referentes al tratamiento de la diversidad en los diferentes ámbitos de la sociedad y específicamente en la educación. Finalmente se hace una reseña general de dos programas educativos dirigidos a la población indígena asentada en la Ciudad de México.

3.1. RESPUESTAS OFICIALES A LAS NECESIDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS QUE PLANTEAN LA PRESENCIA DE INDÍGENAS NATIVOS Y MIGRANTES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

La postura que el Estado¹ mexicano ha adoptado frente a los pueblos indígenas es el resultado de movilizaciones, demandas y propuestas del movimiento indígena mexicano.

¹ El Estado tienen un doble aspecto, de máximo ordenamiento normativo (jurídico) de una sociedad, y de aparato legislativo, judicial y militar que elabora e impone coactivamente a la población dicho ordenamiento aunque con base en un mínimo de consenso y lo defiende si es necesario con el uso de la fuerza, de la que se reserva el monopolio por ley, sea ello considerado legítimo por la mayoría de la población o no. El Estado es ante todo un instrumento de dominio de una clase sobre otras clases.

Al hablar del movimiento indígena mexicano, un referente importante lo constituye la reunión llevada a cabo por líderes indígenas e intelectuales de las ciencias sociales en la isla de Barbados en 1971. En la cual se firmó la “Declaración de Barbados I” que se manifestó la idea principalmente de que los indígenas eran los responsables de su propia emancipación, sin dejar de lado la importancia de la participación y apoyo de actores sociales no indígenas. Fue a partir de esta premisa y de las estrategias ideadas para llevarla a la práctica, de donde surge el germen del “indianismo” como movimiento ideológico y político que tiene como eje rector la liberación del indio, y que pugna por el derecho a la diferencia y la autodeterminación de los pueblos indígenas (Velasco, 2003; 122).

Es bajo la influencia del indianismo, que sale a la luz, de una forma más estructurada, el movimiento indígena mexicano en la década de 1970, con la organización del Congreso Indígena realizado en Chiapas (Velasco, 2003; 125). Es este evento el que marcó el surgimiento de iniciativas de auto gestión y desarrollo de los pueblos indígenas en diferentes puntos de la República, principalmente en aquellos lugares en donde la presencia indígena era numéricamente más importante.

La postura del Estado ante los pueblos indígenas había estado orientada a partir del indigenismo, como ideología y política de Estado cuya finalidad es la integración social², económica y cultural al conjunto de poblaciones indígenas, al

² El integracionismo trata de eliminar la diversidad sociocultural que obstaculiza la plena expansión de la sociedad burguesa y de garantizar la completa participación de los indígenas –en condiciones de asalariados– en una estructura social definida por las relaciones capitalistas de explotación de fuerza de trabajo. Según este indigenismo, lo específico de lo étnico es su atraso, el cual se resuelve con la mencionada integración. El fundamento ideológico de esta concepción es su posición evolucionista unilateral que concibe a lo étnico tan sólo como un momento, no cabalmente realizado, del desarrollo histórico. Por consiguiente, la integración al

proyecto de la clase hegemónica³. En la óptica del indigenismo, se busca hacer eficientes y concordantes con el crecimiento capitalista a estos pueblos. Bajo el pretexto de consolidar la unidad nacional, se justifica la reproducción de la fuerza de trabajo asalariada –india- y la expansión del sistema productivo.

Así pues, cuando el indigenismo mexicano ha planteado el reconocimiento de ciertos valores culturales indígenas, ha sido el propio Estado quien define cuál de esos valores son los que deben mantenerse. El indigenismo ha sido una política diseñada por la clase dominante y su práctica representa, finalmente, la destrucción de determinados rasgos socioculturales al concebirla como freno al crecimiento capitalista. Esta política ha sido diseñada fundamentalmente por algunos antropólogos mexicanos que han fungido como intelectuales orgánicos del Estado (Durand, 1998:3).

Con motivo del surgimiento del indianismo y de las ideas de autogestión por parte de los pueblos indígenas mexicanos, el gobierno mexicano intenta modificar su postura ante ellos, y crea la Confederación Nacional Campesina (CNC) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), entre otras instituciones, promoviendo diversos actos que pretendían incorporar, asimilar, absorber el movimiento al interior de las instituciones del estado.

capitalismo constituye la plena realización socio histórica del sistema étnico, y toda acción indigenista se justifica en aras de alcanzar ese punto culminante (Rubio, 1975: 457).

³ La hegemonía es concebida como la construcción que permite el paso a una esfera de dirección intelectual y moral, hasta el punto de que la clase pase del particularismo al universalismo y dirija así a otros grupos sociales. La hegemonía se expresa por tanto como predominio en el campo intelectual y moral, diferente del “dominio” en el que se encarna el momento de la coerción. Pero esa “dirección” tiene raíces en la base, de componentes materiales junto a los “espirituales”: No hay hegemonía sin base estructural, la clase hegemónica debe ser una clase principal de la estructura de la sociedad, que pueda aparecer como la clase progresiva, que realiza los intereses de toda la sociedad (Campione: 55).

Con la creación de estas instituciones el Estado pretendía asegurarse la iniciativa principal en la creación de políticas para los pueblos indígenas y seguir impulsando una acción de asimilación de los pueblos indígenas a la cultura reconocida como nacional. Por otra parte, se intentaba dar la imagen de que la población indígena adquiriría una mayor participación en la producción y en los beneficios del desarrollo nacional, así como en la creación de iniciativas dirigidas a ellos mismos.

Además, las instituciones creadas con motivo de las demandas indígenas no tardaron en manifestar su insuficiencia para cumplir con las expectativas y acciones que de ellas esperaba el movimiento indígena, pero es a partir del reconocimiento de esta falta de capacidad de las instituciones gubernamentales y por supuesto, de la acción de las organizaciones indígenas, como se ha ido modificando la correlación de fuerzas, presencia y postura del estado mexicano y los pueblos indígenas en el escenario nacional.

En los centros urbanos el indigenismo, entendido como el conjunto de políticas públicas destinadas a la población indígena de México, ha puesto poca o casi nula atención a los indígenas. Primero, porque su interés se centró desde su origen en los indios rurales, los problemas desde su perspectiva, el estancamiento y el poco desarrollo del país; segundo, por que muchos pobladores originarios perdieron, por el contacto cercano con las ciudades, su lengua (elemento primordial que le sirvió al indigenismo durante mucho tiempo para identificar su condición de indígena), y tercero, porque de acuerdo con su propio postulado (el integracionismo como acción y la aculturación como teoría rectora) el indigenismo

era incapaz de concebir y advertir la fortaleza de las identidades indígenas en contextos interculturales como los urbanos.

De esta forma ni el indigenismo de asimilación ni el de integración fueron capaces de ver a los indios en las ciudades. Y la antropología mexicana, ligada estrechamente con el indigenismo, no prestó demasiada atención a estos indígenas. Solo la antropología, que a contracorriente y vinculada a la antropología estadounidense, se interesó por lo urbano, trabajo con ellos. Pero lo hizo con los indígenas migrantes y no con los que ya vivían en las ciudades.

Un elemento a considerar en este debate es que si el indigenismo se proponía la asimilación del indígena a la cultura nacional por medio de instituciones creadas a propósito de ello, en los centros urbanos existía ya una concentración importante de instituciones gubernamentales y no gubernamentales (religiosas, educativas, de salud, empresas, etc.) que podían realizar esta labor sin por ello tener que modificar las serie de reglas o normas que las rigen.

Pero esta incapacidad para ver a los indígenas en las ciudades se fue diluyendo en las últimas décadas del siglo XX, a raíz de la presencia nacional y local de organizaciones indígenas dispuestas a luchar por el reconocimiento de sus derechos culturales, territoriales y de identidad, ejemplo de ello fueron aquellos, que incluso resultaron en movimientos guerrilleros, como los surgidos en Michoacán, Oaxaca y Guerrero, regiones en las que se desenvuelven el Partido de los Pobres (PDLP), fundado por el maestro rural Lucio Cabañas Barrientos; la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR), Dirigida por Genaro Vázquez, y el Partido Proletario de América Latina, dirigida por Florencio Medrano. Hasta el

punto de llegar a la construcción de políticas públicas dirigidas específicamente a la población indígena.

3.1.2. ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS QUE BRINDAN ATENCIÓN A LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Los programas gubernamentales que prestan servicios a los pueblos indígenas pueden ser rastreados desde el periodo 1989-1994 (en que se fortalecieron los programas de procuración de justicia) y surgieron los primeros programas para indígenas en las ciudades: el Programa de Atención para los Indígenas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y el Programa de Registro Civil. También se empezaron trabajos con algunas organizaciones de pueblos originarios. Desde la Subdirección de Investigación del INI se realizó en 1989 el seminario interdisciplinario El Rostro Indígena en la Ciudad de México; y entre 1990 y 1991 se pudo hacer por primera vez un diagnóstico sobre la población indígena en la Ciudad de México (origen, localidad, establecimiento de zonas de vivienda, habitación, condiciones de vida, etc.). Desde el Área Metropolitana, encargada del programa de atención a indígenas en la ciudad, se construyó un albergue para atender a pacientes indígenas de tercer nivel llamado “La Casa de los Mil Colores”.

Se han impulsado proyectos de consolidación de organizaciones con migrantes indígenas, así como proyectos para la adquisición de vivienda, capacitación y culturales. Como parte de estos últimos se han apoyado bandas de música tradicional, y también grupos juveniles que prefieren el rock y las baladas románticas. Importante por su significado fue la organización conjunta (entre el INI

y más de 50 organizaciones indígenas de la ciudad de México) de la primera exposición sobre indígenas en la ciudad. En ella los indígenas reprodujeron sus espacios de vivienda y de trabajo, vendieron sus productos artesanales, bailaron al ritmo de sus bandas de música y mostraron su nuevo rostro. Desde 1996 la Dirección de investigación del INI lleva a cabo un proyecto de investigación nacional sobre migración e indígenas en las ciudades, que estudia la creación de bancos de datos con información censal, información bibliográfica e información de campo.

Después del levantamiento armado de Chiapas en 1994, la existencia del INI se ha puesto en entredicho al ser cuestionada la relación entre el Estado y los pueblos indios de México. Ante ello el propio INI se ha planteado desaparecer para dar lugar al surgimiento de una nueva institución que, como comisión, tendría funciones normativas y de vigilancia de la acción pública destinada a los pueblos indígenas con la participación de éstos.

El INI, desde 1983 ha permanecido en una profunda crisis, que en aquella década, culminó con el encarcelamiento de su director.

En un documento que enviaron algunos antropólogos al INI, durante esta coyuntura, se refieren entre otras cosas las siguientes:

“Todo indigenismo, a pesar de su ropaje integracionista, participativo y pluricultural⁴, a pesar de de discursos y propósitos declarativos, es un instrumento

⁴ El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustenta. La afirmación de la igualdad de valores de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reactiva frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural (Muñoz S, 2002; 9).

etnocida⁵. El indigenismo, cualquiera que sea su denominación constituye un sistema que se le impone a los grupos étnicos desde aparatos burocráticos, como una fuerza objetivamente opresiva, manipuladora y disolvente” (Durand, 1998: 10). A partir de lo anterior, se deduce que el INI se muestra insuficiente al menos en dos sentidos diferentes: en el primero, como representante del Estado no puede seguir manteniendo una política de asimilación de los pueblos indígenas a la cultura nacional y en la definición del rumbo de que deben seguir las políticas destinadas a los pueblos indígenas; y por el otro, no puede seguir manteniendo al margen de la toma de decisiones a los pueblos indígenas, que reclaman mayores *espacios en la toma de decisiones y el reconocimiento de su derecho territoriales y culturales*.

Mientras que, algunas organizaciones y comunidades indígenas han hecho llamados para que el INI permanezca, otras pretenden que se transforme en una institución indigenista administrada por indígenas, y otras más permanecen en el silencio. El futuro del indigenismo es aun incierto⁶ (De la Peña, Vázquez, 2002: 319-324).

De forma externa a las instituciones gubernamentales, existen pueblos indígenas que, en torno a intereses comunes como la defensa de la lengua materna,

⁵ El etnocidio se reconoce como la destrucción de un grupo étnico o de su cultura. Como la represión, deslegitimación o exterminio de los rasgos culturales de los pueblos indígenas aunque sus miembros sobrevivan como individuos. Provoca la muerte de la diversidad cultural, implica la lenta desaparición de la especificidad de los hombres y de los pueblos.

⁶ Finalmente el 21 de mayo de 2003 se emitió la ley para transformar al Instituto Nacional Indigenista en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), cuya misión es orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para alcanzar el desarrollo integral y sustentable y el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Tomado de: la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, <http://cdi.gob.mx>, enero del 2005.

producción y venta de artesanías, defensa de los derechos humanos, creación de fuentes de trabajo, comercio de plantas medicinales, búsqueda de vivienda, reclamo de los derechos territoriales, han creado organizaciones. Ejemplo de ello son: el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui, que ante la ausencia de escuelas interculturales bilingües en el Distrito Federal, han creado la escuela autónoma bilingüe en la calle López 23 en la colonia Centro; la organización Mixtin A.C. que editó libros de lengua náhuatl para niños, distribuyendo más de 800 libros en comunidades de Milpa Alta, como un intento de promover el uso de esta lengua y como una respuesta ante la ausencia de materia que promueva y reconozca la práctica de esta lengua en espacios urbanos; la Asociación de Traductores e Intérpretes en Lenguas Indígenas que lucha por los derechos humanos, como por ejemplo, el derecho de contar con un traductor cuando se está sometido a un proceso penal; el Centro de Formación Integral con Albergue (CEFIA) en el Ajusco, que se creó como iniciativa de artesanos Tzotziles y de la, ahora directora del Centro, Mtra. Teresa Moreno, que intenta trabajar sobre un proyecto de educación intercultural que maneje y vaya encaminado a diferentes culturas.

En 2004, indígenas de 62 pueblos radicados en la Ciudad de México y sus municipios conurbados han comenzado a organizarse para exigir a autoridades federales y locales el respeto a sus derechos. Para conseguirlo integraron la Agenda de Derechos Indígenas urbanos para la Ciudad de México y zona metropolitana, resultado de un diplomado coordinado por la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Capital. La agenda está conformada por 25 puntos en los que se establece que los gobiernos del estado de México y del Distrito Federal

deben promover y desarrollar, con la participación directa de pueblos y comunidades indígenas, su historia, astronomía, filosofía, matemáticas, lenguas, arte, medicina, gastronomía, el derecho a una educación intercultural⁷, entre otros. Es importante tener en cuenta que estas demandas ya habían sido planteadas de antemano por los propios pueblos y la Agenda fue un mecanismo mediante el cual se hicieron patentes, una vez más, a las autoridades correspondientes.

Organizaciones e iniciativas como las anteriores, son ejemplo de la emergencia política de los pueblos indígenas a raíz del levantamiento zapatista y el proceso de diálogo de su dirigencia con el Gobierno federal, que a partir de la ausencia de reconocimiento institucional de sus particularidades culturales, han generado mecanismos que les permitan responder a sus necesidades de empleo, vivienda, educación, salud, entre otras; que a la postre han demandado y provocado cambios en la forma de verlos de las instituciones gubernamentales nacionales e internacionales.

Los llamados hechos por las comunidades indígenas y algunos organismos de carácter internacional han propiciado que durante la última década hayan ocurrido virajes importantes en la concepción de México como país y la importancia

⁷ Los fines de la educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Los principios pedagógicos de la educación intercultural se definen en función de la formación y fortalecimiento en las escuelas y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo y cooperación; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas; atención a la diversidad y respeto a las diferencias; no segregación en grupos aparte; lucha en contra de todas las manifestaciones de racismo o de discriminación; mejora de los resultados escolares y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; e, inserción activa de la escuela en la comunidad local (Muñoz S., 2002: 13).

otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Entre las fundamentales están:

- En 1992 se reforma la constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogenización cultural.
- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.
- En el año 2001, con la administración actual, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela a la que asista.

Dentro de los organismos internacionales que muestran una preocupación en torno a la población indígena, con quienes se han ratificado convenios que tienen un fuerte impacto en la atención a la diversidad, podemos contar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales 1989, ratificado en 1990 por México. Por medio del cual se reconocen los derechos humanos, territoriales, culturales, entre otros de los pueblos indígenas. Se reconoce la legítima aspiración de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida, de desarrollo económico; fortaleciendo sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven.

Observando que las disposiciones que siguen serán establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano [...]

Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer de medios de formación profesional de aplicación general (Artículo 21).

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares [...]

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución en programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...]
(Artículo 27).

Lo anterior sin duda es producto de un creciente reposicionamiento de los pueblos indígenas en la sociedad nacional, que nos permite dejar atrás la idea de que los pueblos indígenas son pasivos, que son culturas estáticas que no cambian a través del tiempo, que son objeto de derecho y de las acciones que instituciones y gobierno realizan en torno a ellos; nos dan la oportunidad de ver que se trata de sujetos activos con capacidad de organizarse en torno a demandas específicas, que por otro lado son ancestrales, con base a ellas se producen iniciativas que pueden en determinado momento demandar apoyos institucionales u optar por vías alternas a ellas, que tarde o temprano incidirán en sus condiciones de vida, en el accionar de instituciones, sociedad local o bien nacional.

3.2. LOS RETOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DIRIGIDA A LA POBLACIÓN INDÍGENA

Las demandas formuladas por los pueblos indígenas, para ser enfrentadas con seriedad en materia educativa, implican necesariamente importantes innovaciones:

En educación básica:

- Es necesario reconocer la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas como un problema serio. La política educativa diferencial ha fracasado en su capacidad de llevar educación de calidad y con cobertura suficiente a esta población. La investigación educativa realizada en el país al respecto nos habla de los diversos procesos de apropiación de las políticas educativas, de la necesidad de abordar los contenidos educativos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas; de las dificultades que representa para los niños indígenas el enfrentarse a una metodología escolar tradicional que poco tiene que ver con sus formas culturales de aprender; de la emergencia de múltiples proyectos innovadores que surgen localmente, ante la necesidad de desarrollar programas más significativos, relevantes y de calidad (Schmelkes, 2003: 2).

- La atención escolar a niños y niñas indígenas en el nivel de primaria pública nacional se identifica con distintas modalidades. Se atienden en escuelas de educación indígena⁸ –pertenecientes al Subsistema de Educación Indígena, en

⁸ La Dirección General de Educación Indígena (DGEI), es un subsistema dentro de la Secretaría de Educación Pública. Ha orientado la atención educativa a través de distintas propuestas: educación bilingüe-bicultural, bilingüe-intercultural e intercultural bilingüe. El currículo de Educación Indígena resulta de una adaptación del currículo nacional para lo cual se han diseñado materiales en lengua indígena para maestros y niños. Las

escuelas generales, tanto federales como estatales y por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece educación primaria a través de cursos comunitarios. En los cursos del CONAFE, en las primarias indígenas se atienden alrededor de 50 de las 65 lenguas indígenas identificadas en México, pero se sabe que la línea dominante es la asimilación del español, donde la lengua materna se utiliza como instrumento, mientras sea necesario, y los niños aprendan el español suficiente para seguir los materiales y contenidos de los libros de texto diseñados para escuelas de carácter general. Por otra parte, en las escuelas no se atiende a los indígenas como tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural. A menudo, la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias.

- Desde el punto de vista de la política educativa del lenguaje, la corriente principal aboga por la asimilación de los indígenas, y sigue siendo la tónica principal de la sociedad. Las lenguas indígenas se encuentran, en su gran mayoría, en proceso de desplazamiento⁹, como consecuencia de muchos factores dentro de los cuales

escuelas de educación indígena en su gran mayoría son multigrado y se encuentran en zonas rurales y semi rurales (Czarny, 2002:3); en el ciclo escolar 2000-2001, el porcentaje de escuelas completas fue del 85.73% mientras las incompletas son el 14.26%; aunado a lo anterior en el mismo ciclo escolar el 25.3%, de las escuelas primarias son unitarias, el 24.2% son bidocentes, el 16.1% tridocentes, el 7.4% tetradocentes, el 4.8% son pentadocentes y el 22.2% con 6 o más docentes (Bello, 2004:2).

⁹ De las aproximadamente 6 mil lenguas habladas actualmente en el mundo, más de la mitad corren el riesgo de desaparecer, ya que se encuentran seriamente amenazadas o moribundas. Esta muerte se ha acelerado considerablemente en los últimos 200 años, afectando principalmente lenguas indígenas de varios continentes, en especial América y Australia. Una de las razones más importantes por las que desaparece una lengua, es la muerte y/o exterminio de todos sus hablantes. Esto puede ser resultado de hechos agresivos como la guerra y el genocidio, o debido a enfermedades epidémicas, como las que se extendieron en las poblaciones indígenas a raíz de los primeros contactos con europeos. El choque cultural es un factor que puede afectar la actitud de la comunidad hacia su propia lengua. Este tipo de situaciones ocurre por lo general cuando una comunidad de hablantes entra en contacto económico, cultural o político con otra que habla una lengua diferente y que es, en el ámbito económico más fuerte, culturalmente agresiva o políticamente más poderosa. La desaparición de la lengua adquiere relevancia a partir de que se considera que a través de ella es como se expresa la visión del mundo, la historia, las formas de organización social y política y, los conocimientos del pueblo que la practica (Robins, 2000: 1).

la escuela no es la excepción. En la inmensa mayoría de los casos, y a pesar de que las disposiciones de la educación intercultural dicen lo contrario, la lengua indígena se utiliza con fines instrumentales, para facilitar el acceso al español, y se deja de usar una vez que el manejo de éste es suficiente como para continuar el proceso educativo. Este uso instrumental de la lengua tiene consecuencias palpables, sobretodo en áreas como la lecto-escritura y las matemáticas: si a temprana edad se le interrumpe a un niño el desarrollo lingüístico-cognitivo en su lengua materna y se le pasa al español, como sucede en México y muchos otros países del mundo, posiblemente adquiera facilidad para hablar el español, pero sus habilidades más profundas, ligadas a las matemáticas y la lecto-escritura, sufren una ruptura que generará deficiencias, retrasos y problemas escolares (Rainer citado por Hernández, 1995: 6).

- México tiene once años de educación básica obligatoria. Sin embargo, la modalidad indígena de educación termina, al parecer, con la primaria. Si bien es dudosa la conveniencia de prolongar el subsistema hasta la secundaria, lo que sí parece cierto es que los objetivos de bilingüismo y de conocimiento y valoración de la cultura propia son propósitos de toda la educación básica y deberían seguir desarrollándose de manera intencionada en la secundaria. Aunque en 1986 se decretó la creación de las escuelas técnicas bilingües, con la intención de hacer llegar hasta las zonas indígenas de mayor marginación la secundaria, es necesario que se extiendan y desarrollen más variantes de la educación

Desde 1500 la lengua indígena en México ha sufrido un enorme debilitamiento, a partir de la toma de la capital azteca por los españoles, y hasta este momento la aniquilación continúa gradualmente. Después de la Revolución Mexicana de 1910, la situación de la lengua no cambio debido a que la castellanización fue considerada sinónimo de integración y progreso. Por otra parte, tras la desaparición de la lengua se encuentran actitudes racistas, discriminatorias que consideran que el pasado-presente indígena es una barrera que impide el desarrollo pleno del país y de los mismos indígenas (Robins, 2000: 2).

secundaria regular que admitan y promuevan la educación bilingüe en secundarias en distintas regiones del país, reconociendo con esto que los pueblos indígenas no son estáticos y que su influencia se extiende a lo largo de diferentes regiones del territorio nacional.

- Uno de los desafíos más grandes en todos los niveles, pero principalmente en la educación básica, se refiere a la educación intercultural para toda la población. Se trata de la necesidad de una reforma curricular que conduzca a planes, programas, instituciones de formación de maestros bilingües, material didáctico para la enseñanza de la lengua indígena, infraestructura que permita el estudio de la lengua indígena, y que recuperen la riqueza de la diversidad cultural del país. El propósito es que todos los alumnos del país conozcan los aportes de los conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los 62 pueblos indígenas que viven en nuestro país, que descubran la riqueza cultural del país en el que viven y que, como consecuencia de ello dejen atrás la idea de que los pueblos indígenas pertenecen al pasado prehispánico de México y los miren como algo viviente, algo de aquí y de ahora, con quienes conviven y coexisten. Por lo anterior, se llega a la conclusión de que para llegar a la meta de una educación intercultural, las políticas educativas¹⁰ no sólo deben enfocarse a grupos particulares y, sí extenderse cada vez más a otros sectores del sistema y niveles educativo y de la sociedad.

¹⁰ La política educativa forma parte de un proyecto social más amplio; por ende, debe pensarse en una articulación íntima y dialéctica con la planificación global que la sociedad construye como su proyecto, y que se realiza por medio de la acción del Estado. Al mismo tiempo una política pública de un sector se construye a partir de un estado ideal de las cosas, de la detección de un problema social que no permite llegar a tal estado ideal y, del instrumento y acciones necesarias para dar solución al problema. Por ello, las reformas o políticas dan cuenta, en primer lugar, de los proyectos políticos, económicos y culturales de un determinado grupo social, el que tiene el poder de tomar las decisiones (Schneckenber, 2002: 27-29).

Por otra parte, si bien es cierto que la presencia indígena ha aumentado de manera considerable en la sociedad nacional, todavía en gran parte las características específicas de los servicios que reciben, el estado de vigencia de los derechos humanos en estas comunidades, y en general sus condiciones generales de vida en pobreza, resultan invisibles a la población nacional que inadvertidamente es ignorante de lo que ocurre con sectores importantes de la población del país. Con fundamento en lo anterior, se puede deducir que la educación intercultural sigue siendo un área marginada del sistema educativo nacional, sus deficiencias se asocian a las dificultades técnicas que encierra el poner en marcha un modelo de educación intercultural y sus carencias materiales, la configuración propia de los centros escolares (generales, indígenas, centros comunitarios), deficiente formación de recursos humanos, los bajos salarios, apoyos administrativos, y con frecuencia falta de una evaluación que permita realizar cambios sobre la marcha.

Los retos que enfrenta la educación intercultural los podríamos sintetizar, en por lo menos tres puntos: ofrecer mayores espacios de participación a los pueblos indígenas en la definición del enfoque y la mirada que se da, de los propios pueblos indígenas, en la educación intercultural; superar los procesos de asimilación cultural que se dan en las diferentes modalidades de educación primaria; modificar el uso instrumental de la lengua materna en la educación indígena; y, que la educación intercultural deje de estar restringida a la educación básica, a determinadas regiones geográficas y a la población de origen indígena.

En algunos casos teniendo en cuenta estos mismos planteamientos, se ha tratado de construir una conciencia nueva, más aguda, crítica e interpeladora del propio

carácter heterogéneo, multicultural y pluriétnico de las instituciones, así como de las diferencias y prejuicios que son parte del tejido social cotidiano.

Es así como se han originado, dentro de estos nuevos planteamientos político-sociales y educativos, algunos programas que atienden las necesidades educativas y sociales de niños indígenas en las grandes ciudades de la República mexicana.

3.3. PROGRAMAS OFICIALES Y ALTERNATIVOS DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

La interculturalidad¹¹ es una meta, un punto de llegada. Es un camino necesario de la sociedad actual. Para ser verdaderamente democrática, la sociedad multicultural debe transitar hacia la interculturalidad.

En esta sección se describirán de manera general los postulados de dos programas que se han comprometido con brindar atención educativa a niños migrantes indígenas en las Ciudad de México¹².

3.3.1. PROPUESTAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA POBLACIÓN DE ORIGEN INDÍGENA EN EL SEXENIO DE VICENTE FOX (2000-2006)

El programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), se fijó tres objetivos estratégicos: equidad; calidad¹³ y gestión del Sistema¹⁴ (PNE, 2001: 76).

¹¹ La interculturalidad supone una relación entre grupos humanos con culturas distintas; supone que dicha relación se da desde posiciones de igualdad. Intenta eliminar asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia de la época integracionista, o de la época de la segregación y el olvido en donde lo que se trataba de hacer era borrar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia, y la asume no solamente como algo necesario, sino como una riqueza.

¹² Un referente obligado en este tipo de propuestas lo constituye el Proyecto piloto denominado: “intervención educativa con niños y niñas indígenas que asisten a escuelas primarias generales, de la zona metropolitana de la Ciudad de Monterrey”, puesto en marcha en el ciclo escolar 1998-1999. Debido a que en el estado de Nuevo León los movimientos migratorios y los procesos de globalización económica de los últimos años, han acentuado la experiencia de enfrentamiento a la diversidad cultural dentro de escuelas de carácter general. Para ampliar el tema consultar; Educación 2001, No. 104, enero de 2004.

Asimismo, el PNE define sus estrategias en función de los tres objetivos que se propone para la educación nacional, en educación básica estos tres objetivos se traducen en políticas específicas para su instrumentación.

En equidad se trata de garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y logro educativo. En educación básica la equidad ha sido señalada como uno de los principales propósitos y compromisos del gobierno federal, sobre todo a partir de la promoción de programas compensatorios¹⁵ que permitan atender diferencialmente a las poblaciones vulnerables, dentro de estas poblaciones se encuentran los pueblos indígenas, y con ello igualar las oportunidades educativas.

Existen al menos dos incógnitas con respecto a los programas compensatorios: la primera, es saber si los programas compensatorios contribuyen a que los niños de los estratos más desfavorecidos adquieren habilidades, tengan resultados y reciban un valor agregado al parejo que sus contrapartes de los sectores sociales más favorecidos; y, la segunda, es descifrar el futuro y enfoque de los programas compensatorios, acaso serán eternos o cuáles serán las repercusiones que sufrirán sus beneficiados en caso de que los programas, por alguna razón salgan

¹³ Una *educación de calidad* significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo–, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencia del mundo del trabajo (PND, 2001: 71).

¹⁴ Mediante este objetivo pretende asegurar la eficiencia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y en la escuela (PNE, 2001: 129).

¹⁵ En las últimas décadas, en México se han implementado dos generaciones de programas compensatorios; los que pertenecen a la primera generación son administrados por organismos pertenecientes al sector educativo, y pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a sus respectivos maestros. En la segunda generación, en programas como Progresía y Oportunidades (Programa de Educación Salud y Alimentación; a cargo de la SEDESOL), pretenden mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias (Canales^D, 1999: 1).

de funcionamiento. Por supuesto, no debemos dejar de lado el uso político-instrumental clientelar que se da a estos programas por parte de las diferentes administraciones.

Por otro lado, la crítica más fuerte que reciben los programas compensatorios de segunda generación que pretenden mejorar los resultados educativos es que; existen indicios claros de que la escuela tiene una capacidad limitada para mejorar las condiciones de vida de la población y dar solución a problemas estructurales de pobreza y, por el contrario, estas condiciones tienen un impacto negativo en el desempeño educativo, ante este panorama se presenta como necesaria, que por la actual correlación de fuerzas y la forma de tomar las decisiones en el país no es realizable en un corto plazo, promover acciones integrales que contribuyan a abatir la desigual distribución de recursos en el país.

En el PNE existen tres temas sobre equidad que son de especial relevancia y de los cuales poco conocimiento se tiene de las acciones que se están llevando a la práctica para alcanzar sus objetivos. En primer lugar, el modelo de educación básica para la población infantil migrante, que está orientado a brindar servicios de educación primaria, en 2006, a todos los hijos de jornaleros agrícolas migrantes (PNE, 2001: 132). En segundo lugar, la puesta en marcha de un modelo pedagógico que atienda las necesidades educativas de los niños en situación de calle, que se presume inició desde 2002 (PNE, 2001:132). Y, en tercer lugar, el tema indígena, que es contemplado en el PNE en dos políticas en el nivel básico -que a su vez involucra a 9 programas y cerca de 23 metas específicas a cubrir en el sexenio-, constituye uno de los rezagos más grandes y prolongados en el tiempo del sistema educativo mexicano.

En el fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena y en educación intercultural para todos, que son las dos políticas que contemplan a los pueblos indígenas algunas de las propuestas son: definir, con la participación de los pueblos indígenas, contenidos para la educación primaria y la secundaria; desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir el respeto a la dignidad humana; mejorar la oferta educativa a la población indígena, mediante la educación bilingüe; ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y primaria para incorporar a la educación bilingüe una mayor proporción de niños indígenas; lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente; adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad, entre otras.

Sobre dichas metas existen pocas evidencias que puedan darnos una visión clara de qué y cómo se está actuando para llevarlas a la práctica y de cuáles han sido sus resultados.

En relación a lo anterior, si bien no existen evidencias claras sobre la actuación del sistema educativo con respecto a los programas y acciones postuladas con respecto a los pueblos indígenas, sí existen formas de deducir el compromiso que se tiene con respecto a estas metas, como por ejemplo, en la distribución y el ejercicio del presupuesto que es uno de los indicadores que mejor informan acerca de lo que realmente importa en la política educativa. En este caso, en lugar de medidas efectivas como la reestructuración del esquema presupuestal y la propia reorganización institucional, el actual gobierno promueve sólo la caridad, que

supone un abandono de la responsabilidad del Estado y hace evidente la incongruencia entre el discurso y la política efectiva (Editorial, 2003: 2).

El tema indígena y sus rezagos no son exclusivos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y del sistema político que lo respalda. El trato que los gobiernos en turno les dan a los pueblos indígenas ha dejado un rastro que no es difícil de detectar, pero que con esfuerzos por parte de los grupos indígenas y no indígenas se ha venido modificando aunque de manera muy lenta durante las últimas décadas, prueba de ello son la elaboración y puesta en marcha de programas como los siguientes.

3.3.2. PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES EN IZTAPALAPA (AENIMI):

El propósito fundamental del proyecto fue dar apoyo pedagógico a profesores de primaria frente a grupos que no contaran con los elementos o desconocieran la problemática educativa de los niños indígenas migrantes que asisten a escuelas populares de zonas marginales o de la periferia de la Ciudad de México.

El programa se elaboro como repuesta a tres problemáticas principales:

⇒ En la educación básica en México: el acceso a la educación básica en México es un tema que podría pensarse esta resuelto en buena medida, pero el problema se ubica en la calidad de la educación que ofrece el sistema educativo mexicano; en las comunidades indígenas se ofrece una educación deficiente e integracionista donde el derecho a recibir una educación en lengua materna es poco respaldado con material didáctico, personal capacitado en el manejo y enseñanza de las lenguas indígenas, infraestructura adecuada, etc.

- ⇒ La educación pública en la Ciudad de México: uno de los problemas que se identifican en esta área es que muchos profesores frente a grupo en escuelas oficiales, debido a su bajo nivel económico, trabajan doble turno, desmeritando, en algunos casos la enseñanza; la precaria capacitación, algunos maestros no tienen los suficientes elementos académicos básicos sobre las culturas indígenas para así poder asumir la educación de niños indígenas migrantes; que la Secretaría de Educación Pública en un primer momento pretendió aplicar los planes y programas elaborados por la Dirección General de Educación Indígena, en escuelas generales con población indígena, en cierta forma imponiendo una educación indígena a niños no indígenas, lo que motivo un desconcierto para los profesores frente a grupo que se negaron a reconocer al niño indígena como diferente, con el propósito de no aumentar las cargas de trabajo dentro del aula.
- ⇒ Las características lingüísticas de los niños indígenas que migran a la Ciudad de México: en este punto, se tomo en cuenta que gran parte de los niños y familias indígenas que migran a la Ciudad de México, o son monolingües, o bilingües con deficiencias en el uso del español; en el caso de los niños, antes de poder acceder a la educación básica, tendrán (como se anticipo en los capítulos anteriores) su primer contacto con el español en la calle, donde durante 1 o 2 años sus actividades se desarrollarán fundamentalmente en el mercado laboral informal y, es ahí donde, probablemente, tendrán su única oportunidad de desarrollar el uso y comprensión del español.

Por estos motivos, el Programa Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes tuvo como objetivo auxiliar, en un primer momento, a los profesores que atienden

y tienen interés de apoyar a niños indígenas y, en un segundo plano, rescatar la discusión análisis entre la relación:

- a) Maestro-alumno-padre de familia.
- b) Escuela-comunidad (Navarro, 2000: 7-82).

El Programa AEANIM se elaboró entre noviembre y diciembre de 1997 retomando información obtenida en 1995 por medio de unas encuestas que arrojaron que 78 niños indígenas tomaban clases en escuelas primarias de Iztapalapa, de un total de 500 encuestas aplicadas: posteriormente en enero de 1998, realizó una nueva encuesta, y de 200 cuestionarios, sólo 20 anotaban que los niños aceptaban ser indígenas; y la otra gran mayoría mediante oficio, aseguraban que en su escuela no existían niños indígenas (Navarro, 2000: 7-82).

A partir de los resultados obtenidos en las encuestas, se impulsaron acciones que ponían de manifiesto el reconocimiento de la existencia de diversidad cultural en las escuelas primarias. Tan importante fue esta experiencia que al finalizar marzo de 1998, al conmemorar el natalicio de Benito Juárez, los profesores realizaron un acto cívico donde todas las actividades, iniciando con el Himno Nacional en nahua, reflejaron la cultura indígena. Además, fue muy importante la participación de los padres oyendo y viéndose como en un espejo ya que se reflejaron a sí mismos y se sintieron revalorados (Navarro, 2000: 7-82).

Otro ejercicio enmarcado en el proyecto AENIMI se realizó como apoyo a este mismo programa pero en la Coordinación Sectorial de Primarias, donde participaron los profesores responsables de cada una de las cinco direcciones del Distrito Federal. No se elaboraron bloques y propósitos, solo ejes temáticos basados en una bibliografía elaborada para este fin ya que los profesores tenían

algunos elementos de análisis, y se organizó un seminario de discusión para apoyar a los docentes que trabajaban con niños indígenas.

Entre los principales elementos de análisis social que pretende aportar el programa AENIMI a los docentes frente a grupo está la reflexión sobre la política educativa en la cual está inmerso y reconocer que el Estado tiende a homogenizar a la población en determinados patrones culturales.

De este punto, se desprendió que el principal problema que se pretende solucionar, es ayudar al docente a: reconocer la diversidad social, cultural y pedagógica (entre las más importantes) de cada uno de sus alumnos, enseñando y evaluando desde una perspectiva unitaria, aunado a su visión personal, y a una gran gama de perspectivas y visiones que se tienen de la educación (Navarro, 2000: 7-82).

3.3.3. PROYECTO DE ATENCIÓN EDUCATIVA A NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD¹⁶ (PAENI):

Este “programa estuvo dirigido a niños cuyas característica es ser indígenas migrantes. Se analizó a los niños y sus procesos educativos; se trabajado con niños fundamentalmente triques de Oaxaca, en esa experiencia participaron también popolocas, mixtecos, otomíes, nahuas y masahuas” (Becies y Pérez, 1994: 5-31).

Para la atención educativa a niños indígenas, se planteó su incorporación a los grupos ya existentes en las escuelas generales más cercanas a sus asentamientos, partiendo de que si se les separaba en grupos especiales se propiciaría la segregación y discriminación de los otros niños y docentes de las

¹⁶ Elaborado por la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, aplicado principalmente en escuelas de la colonia la Merced Balbuena, Delegación Venustiano Carranza, México, Distrito Federal.

escuelas generales. Además de considerar que su incorporación a grupo regular contribuiría a su socialización y facilitaría a la escuela como institución el brindarles una mejor atención.

No obstante, el proyecto de atención educativa a niños indígenas en el D.F. (PEANI) se propuso atender la problemática educativa anteriormente enunciada, se planteo considerar una estrategia diferenciada de acuerdo a las demandas y necesidades educativas de los grupos mencionados anteriormente. Así, para los niños en edad de recibir educación preescolar, primaria y secundaria se propuso:

- En el nivel preescolar, atender a niños hablantes de lenguas indígenas, en centros escolares cercanos al lugar de trabajo de los padres, a través de la planta existente, con capacitación, asesoría y materiales elaborados para esa población.
- Esta estrategia particular se proponía asegurar la permanencia de estos niños en las escuelas, se les inscribió en centros de educación preescolar con servicio de comedor (para aquellos que lo solicitaron) de modo que cuenten con apoyos alimenticios, médicos y de asistencia social.
- Para el nivel de educación primaria, en cambio, se plantearon dos modalidades:
 - ❖ Atención en las escuelas cercanas al lugar de trabajo de los padres; a través de la planta de docentes existente, quienes recibirán capacitación, apoyo y asesaría.

- ❖ Atención a niños indígenas de 9 a 14 años, a través de programas acelerados de Primaria, con la planta docente existente y el apoyo de materiales elaborados para esa población.
- ❖ Brindar atención educativa en alfabetización a través de los Centros de Educación Básica para Adultos, adaptando ciertos contenidos a las necesidades y vivencias de estos demandantes.
- ❖ Desarrollo de talleres de lecto-escritura en lengua, con la asesoría de un maestro bilingüe, con el objeto de que los adultos puedan promover el aprendizaje de la lengua materna en niños y jóvenes (Becies y Pérez, 1994: 5-31).

Estos Programas, el de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes y el de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes en Iztapalapa, surgieron en el seno de la Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal y de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa, respectivamente, el primero en 1994 y el segundo en 1997.

Por otra parte, existen pocos indicios o referencias sobre el desarrollo y resultado de dichos Programas. Una de ellas es la que aparece en el Informe de labores 2000-2001, SEP, en él sólo se ofrecen datos cuantitativos sobre la cobertura del programa; número de niños atendidos y cantidad de escuelas en las que se implementó el Programa, no se ofrece algún indicio sobre si los objetivos del programa fueron alcanzados o no. Otras referencias sobre dichos programas, son las de Navarro, sobre el AENIMI y, la de Becies y Pérez, sobre el PAENI, que son la base de este apartado.

Los que sí se puede inferir a partir de la escasez de información sobre estos dos Programas, el EANIMI y el PAENI, es que ninguno de los dos ocupó un lugar prioritario o central dentro de los organismos de los que surgieron y que su continuidad a través del tiempo fue corta. Las consecuencias de que estos programas no sean prioritarios son: que los recursos de los que disponen son limitados; que los programas pueden desaparecer de un ciclo escolar a otro; que los resultados o experiencias que estos programas aportan no son evaluados y/o difundidos; confirma que la educación intercultural ocupa un lugar marginal dentro de los objetivos del sistema educativo nacional; que los pueblos indígenas están siendo condenados a recibir una educación que ignora sus características socio-culturales, regida por la asimilación cultural; y, que los instrumentos jurídicos que se han creado con el ánimo de reconocer los derechos de los pueblos indígenas no terminan por aterrizar en la práctica.

Desde luego que, dentro de PNE 2001-2006, el PAENI y el AENIMI están expresadas algunas de propuestas, que de llevarse a la práctica, mejorarían en mucho la educación que en la actualidad se le ofrece a los pueblos indígenas y a la sociedad en general, como por ejemplo:

- Mejorar la calidad de los servicios educativos dirigidos a la población indígena.
- Incorporar el enfoque de educación intercultural en educación básica, tanto para población indígena como para no indígena.
- Asesorar y capacitar a recursos humanos para detectar y atender la diversidad cultural presente en las aulas escolares.

- Desarrollar métodos pedagógicos y materiales didácticos que contemplen a la sociedad mexicana como multicultural.

Es indudable, que las acciones que en estas áreas se desarrollen en el futuro cercano, no sólo deben depender de la voluntad del Gobierno Federal, que por medio de sus instituciones expresa (Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, entre otras), sino que deben abrir, Gobierno Federal y organizaciones no gubernamentales, espacios que permitan participar de manera directa en la definición del lugar que debe ocupar la diversidad cultural dentro de la educación.

3.3.4. DIFICULTADES SOCIOEDUCATIVAS QUE ENFRENTAN LOS NIÑOS INDÍGENAS EN ESCUELAS PRIMARIAS

El supuesto de que los niños indígenas enfrentan una serie de obstáculos dentro y fuera de las instituciones educativas que, en muchos casos les impiden transitar por los diferentes niveles de la pirámide educacional, se sostiene en argumentos que, tienen como referente inmediato los trabajos de, Néstor López (2002), Fernando Reimers (2000) y Juan C. Tedesco (2002), y que agruparemos en función de tres factores diferentes (no por ello excluyentes unos de otros): 1) *las características socioeconómicas de la familia*, 2) *aprendizajes previos* y 3) *las condiciones y exigencias que impone la escuela a los individuos que quieren participar dentro de ella*. Una vez claros estos tres puntos habrán elementos suficientes para inferir que la brecha entre bienestar familiar, los aprendizajes previos y las exigencias de la institución escolar representa un obstáculo, en

muchos casos ineludible, en los procesos de incorporación, participación y aprendizaje de los niños indígenas en las instituciones de educación primaria generales.

1. Características socioeconómicas de la familia: bajo dicho término se contempla la capacidad de las familias para asegurar los recursos necesarios para que los niños, en principio, tengan un desarrollo físico, cognitivo y emocional adecuado durante los primeros años de vida, y procurar condiciones económicas que permitan que durante mucho tiempo puedan asistir a la escuela; por otra parte, el clima cultural y la valoración que se tienen de la institución escolar dentro del núcleo familiar que, se configura en función de la capacidad de la familia de acompañar al niño a lo largo de su participación dentro de la escuela, y se relaciona íntimamente con las trayectorias escolares de los diferentes miembros del núcleo familiar, del reconocimiento y aceptación de las instituciones educativas, de la motivación sobre ellos respecto al estudio, la participación de los padres en diferentes actividades cotidianas de los centros escolares (juntas, festivales, tareas académicas, etc.), entre otros (López, 2002: 86-88).

En este sentido, tenemos que las familias de las que provienen los niños indígenas que han llegado a la Ciudad como parte de movimientos migratorios, lo han hecho motivados por factores fundamentalmente asociados con la precariedad económica en la que sobrevive un amplio sector de la población rural de nuestro país (México), es decir, la migración en la actualidad es más una estrategia de sobrevivencia que una respuesta o impulso sedentario

cultural asociado a los pueblos de comerciantes, agricultores o cazadores indígenas o no indígenas.

Es precisamente la sobrevivencia la que rige el ritmo de vida de los grupos indígenas en la Ciudad de México, por tanto cualquier actividad o compromiso que no esté asociado a la procuración de habilidades o necesidades mínimas para la alimentación, vivienda, empleo y salud adquiere un papel secundario en la dinámica de los grupos, familias, e individuos (adultos, ancianos y niños) indígenas.

En relación a lo anterior, la educación bien podría formar parte las necesidades prioritarias de los grupos indígenas ya que, como lo menciona Reimers: “la educación básica debiera ofrecer oportunidades para adquirir capacidades para leer, escribir, realizar operaciones aritméticas simples, establecer relaciones causa-efecto, tener información básica sobre historia, ciencias, etc.” (Reimers citado por Cordero: 1999, 75). Capacidades que son indispensables para comunicarse con individuos no indígenas, para establecer relaciones laborales, para acceder a instituciones de salud, para establecer acuerdos o contratos arrendatarios, y que están en la base de las necesidades de los pueblos indígenas.

Para aprovechar la oportunidad que ofrece la escuela para adquirir dichos conocimientos básicos, primero los diferentes miembros del núcleo familiar deben aportar recursos suficiente a los que participan dentro de la escuela (en este caso a los niños indígenas) para que ellos pueden dedicarse física y mentalmente a la adquisición, interpretación, asimilación de conocimientos. En este sentido, tenemos que las familias indígenas tienen serias dificultades para

procurar el bienestar necesario para que los niños asistan a la escuela por varios motivos: en primer lugar, tenemos que la mayoría de los hombres y mujeres indígenas se emplean en oficios informales (albañiles, intendencia, trabajadoras domésticas, cargadores, comercio ambulante, entre otros) que ofrecen bajos salarios, nula seguridad social, jornadas de trabajo largas, y que en muchos casos les son insuficientes para cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud y vestido, de los miembros de la familia; por otra parte, el bajo nivel educativo¹⁷ de los pueblos indígenas les impide apoyar a los niños en sus responsabilidades escolares, de igual forma, existen evidencias que sugieren que los grupos indígenas buscan permanecer en las escuelas sólo el tiempo suficiente para adquirir habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas que les son de suma importancia en el momento de incorporarse a actividades económicas y demás que implican una relación directa con población no indígena. Así pues, las motivaciones que reciben los niños indígenas por parte de sus familias se enfocan a cursar sólo los grados de educación primaria suficientes para adquirir dichos conocimientos; asimismo, son muchos los casos en que las familias indígenas no pueden procurar condiciones para el adecuado desarrollo físico, emocional y cognitivo de sus miembros más jóvenes. Como ejemplo de lo anterior tenemos que, cuarenta por ciento de los menores mexicanos, de cero a cinco años de edad, presentan algún grado de de desnutrición, y la mayoría de ellos son indígenas

¹⁷ El 40% de la población indígena de quince años y más no cuenta siquiera con el nivel de primaria concluido, de ellos el 18% no tiene instrucción y solamente 22% tiene algún grado de primaria. Asimismo, en el Distrito Federal, el 8.1% de la población indígena no cuentan con instrucción, el 17.9% cuenta con primaria terminada y tienen educación posprimaria el 52.7% de los indígenas en el D.F., índices de educación posprimaria que es el más alto de la Republica Mexicana (Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002).

(Muñoz, 2004: 1). Aunado a esto, las familias con antecedentes de migración presentan dificultades para ofrecer ambientes sociales estables por la movilidad territorial, los ambientes sociales, económicos y políticos nuevos a los que se tienen que adaptar el grupo familiar, entre ellos los niños. .

2. Aprendizajes previos: para que los niños puedan participar en las diversas actividades de la escuela es indispensable que estén cubiertas sus necesidades básicas de alimentación salud, entre otras, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, conocer y dominar el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, respetar normas institucionales, asumir compromisos, depositar la confianza en otros, etc. Aprendizajes que en su mayoría se adquieren inconscientemente, natural o espontáneamente. Dicho de otro modo es un proceso de educación que se da de un modo no racional, por medio de prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento, por ejemplo, la interacción con adultos, permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a las normas y valores del grupo social al que pertenece, etc. (López, 2004: 82-84).

En cuanto a los aprendizajes previos necesarios para que los niños puedan participar en las escuelas primarias generales, existen investigadores, como por ejemplo, Navarro (2000), Becies y Pérez (1994), Martínez (2004), entre otros, que a partir de la caracterización de los niños indígenas migrantes dentro de espacios escolares, ofrecen información que nos permite inferir que los

problemas que estos enfrentan los niños están asociados a las características culturales que poseen, a las lenguas indígenas que hablan, a las costumbres, a una concepción comunitaria, a las pautas culturales que guían un comportamiento que se ajustan a un contexto rural y no al contexto urbano en función del cual se organiza la escuela que: tiene una estructura jerárquica (director, maestro, alumnos, padre de familia, etc.), horarios establecidos (para comer, descansar, ir al baño, jugar, descansar, estudiar, jugar), una lengua única de instrucción (el español), espacios exclusivos en los que se desarrollan las actividades (escuela, salón de clases, dirección escolar, patio de recreo), formas de organización para el trabajo escolar (individualizado), formas de enseñanza (enciclopedismo), que imparte el conocimiento en materias separadas y poco vinculadas las unas de las otras, y que en muchos casos propicia que la experiencia escolar carezca de aplicación práctica, significado o que sea contrarias a los valores, costumbres o necesidades de los pueblos indígenas. Pueblos indígenas que requieren de conocimientos que en el corto plazo demuestren su provecho en el campo laboral, en su relación con otros grupos sociales, en la comprensión del medio urbano en el que ahora se desenvuelven, conocimientos que les ayuden a rescatar, conservar, difundir, revalorar sus costumbres, tradiciones, formas de organización, lengua y demás características culturales.

Sobre este punto podríamos concluir que: el que los niños indígenas no cuenten con los conocimientos básicos para acceder a los saberes que se pretende impartir en las primarias generales del Distrito Federal no se debe a limitaciones individuales o que no tengan la capacidad intelectual para adquirir

conocimientos, para comunicarse con sus compañeros o maestros, para adaptarse a entornos extraños, sino que los patrones culturales con que interpretan su entorno social, sus formas de organización social, formas de adquirir el conocimiento (observación, participación, recreación) son diferentes a las exigidas por las instituciones escolares que, hasta la fecha no han podido impulsar cambios organizativos, académicos, presupuestales que les permitan adaptarse a las características de la población que actualmente esta demandando se cumplan sus derechos a una educación, que respete sus características culturales, lingüísticas y sociales, como es el caso de las demandas de los pueblos indígenas por una educación de corte intercultural.

3. Condiciones y exigencias que impone la escuela: se definen desde el sistema educativo y se plasma en cada escuela, asimismo estas instituciones suman una dimensión informal, que se construye a partir de las disposiciones o prejuicios de sus docentes y directivos, así pues, se construye un perfil de un alumno ideal que cuente con recursos para acceder a los materiales, útiles necesarios para desarrollar las actividades programadas por la institución y pago de cuotas por diversos conceptos, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, disponibilidad del tiempo necesario para asistir a las clases y realizar tareas extraescolares, la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, capacidad de adaptarse a entornos múltiples y extraños, reconocimiento de la autoridad de los profesores, capacidad de comunicarse e interaccionar con sus compañeros y maestros, etc. (López, 2002: 88-91)

Las escuelas generalmente no están preparadas para atender a niños indígenas: que tienen carencias en cuanto a uniformes escolares, útiles,

capacidad para solventar el pago de cuotas escolares “voluntarias”, y mucho menos a alumnos que no tienen cubiertas sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud, etc. Tampoco están preparadas (con personal docente o asesores que dominen alguna lengua indígena, no tienen material didáctico que faciliten la enseñanza de la escritura, lengua e historia de los pueblos indígenas, y existen pocas instituciones que formen recursos para la atención de estas poblaciones) para atender a niños que tienen como lengua materna algún idioma indígena, que no dominan el idioma castellano, y que tienen dificultades para comprender los contenidos de los cursos dictados en castellano, que no pueden participar en actividades en equipo ni en clases. No contemplan la necesidad de los niños indígenas de incorporarse rápidamente al mercado laboral para apoyar al ingreso familiar, por tanto, contar con una cantidad de tiempo reducido para asistir a clases y demás actividades relacionadas.

La escuela sigue estando diseñada para atender a estudiantes de tiempo completo con disponibilidad de tiempo para asistir a clases, y dedicar tiempo fuera del horario escolar para realizar una infinidad de actividades extraescolares. Por otra parte, espera una participación activa de la familia en las actividades escolares de los niños indígenas (asistencia a reuniones escolares, apoyo en la realización de tareas, visitas a museos, valoración positiva de las institución y autoridad escolar, etc.), actividades que no en todos los casos les es posible participar a las familias indígenas, por dos causas principales : en primer lugar, por el bajo nivel educativo de sus miembros y en

segundo lugar, por las largas jornadas que les impone el tipo de trabajos informales en que se desempeñan generalmente.

Por otra parte, de la articulación entre características socioeconómicas de la familia, aprendizajes previos y exigencias institucionales depende en mucho la posibilidad de que un niño que ingrese a la educación básica adquiera las habilidades y conocimientos que les permitan acceder a niveles superiores del sistema educativo, saber leer, escribir, resolver problemas de matemáticas básicas, tener conocimientos de ciencias, etc.

En caso de que alumnos que no cuentan con una serie de conocimientos mínimos ingresan a escuelas que no están preparadas para adaptarse a las peculiaridades de dichos alumnos se produce un desajuste institucional que da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en el proceso de educación escolarizada, o de la dificultad de las mismas (familia, escuela, sociedad) para hacer frente a sus obligaciones (López, 2002: 97-104)

A partir de lo anterior, podemos deducir que existen por lo menos dos fuentes de desajuste institucional:

- 1) En primer lugar, frente a una escuela que espera un niño con un contexto familiar favorable, aquellos que viven en situaciones familiares signadas por la crisis y la pobreza corren el riesgo de no poder participar de sus prácticas educativas, por tanto se produce un distanciamiento entre expectativas de la institución escolar y las posibilidades reales de las familias.

- 2) En segundo lugar, la dimensión cultural aparece como un factor que marca una brecha que atenta contra las posibilidades de los niños de avanzar en el sistema

educativo, los sistemas educativos experimentan serias dificultades para el desafío de una educación intercultural, y ello se traduce en una educación deficiente para los niños que provienen de pueblos indígenas, este desajuste se relaciona con la capacidad del sistema para producir cambios en su interior que le posibiliten adaptarse a las características de sus alumnos, sus carencias, sus potencialidades, las condiciones sociales en que viven.

Actuar sobre el desajuste entre las expectativas de la institución escolar y los recursos que el niño indígena puede poner en juego dentro del aula escolar, implica acciones en dos sentidos:

En primer lugar, es evidente la emergencia de resolver el estado de pobreza en que se encuentran los pueblos indígenas en el país que, prácticamente les impide llevar una vida digna, les limita su derecho a tener una vivienda, trabajos bien remunerados, derecho a la salud, a tener no solo acceso a la educación sino también la posibilidad de permanecer en el sistema educativo, transitar por los diferentes niveles del sistema educativo y adquirir conocimientos y habilidades útiles para su vida diaria.

Ya desde hace algunas décadas se han puesto en marcha estrategias que pretenden resolver en algún grado esta problemática, como por ejemplo, el Programa Oportunidades (Programa de Educación Salud y Alimentación; a cargo de la SEDES), programa enmarcado en los llamados programas compensatorios que tienen como principal estrategia compensar las precariedades económicas en que se encuentran los sectores de población con mayor grado de marginación por medio de la canalización de apoyos (alimenticios, servicios sanitarios, útiles escolares, etc.) a los niños en edad escolar y a sus familias, con ello pretenden

mejorar los niveles educativos y que a la larga mayores niveles educativos reditúen en mejores condiciones de vida de los beneficiados por el programa, pero estos programas siguen sin dejar del todo claro el efecto que pueden tener sobre las características de los aprendizajes que adquieren los niños que cursan la educación básica con ayuda de los apoyos que aporta el programa.

Por otra parte, es indudable que los programas compensatorios tienen limitaciones en cuanto a su capacidad para revertir los factores que producen la desigualdad en la distribución de los recursos económicos entre los diferentes sectores de la sociedad, y aun más en su capacidad para garantizar no sólo el aumento de los niveles educativos sino para posibilitar la adquisición de conocimientos universales, por parte de sus beneficiarios, comparables con otros egresados de la misma etapa escolar, así pues: los programas compensatorios son un instrumento de política que tienen que ser mejorado y utilizados en su máxima capacidad para reducir el impacto de la pobreza en amplias sectores de la sociedad a falta o espera de cambios que permitan reducir la desigual distribución de recursos en la sociedad y que en un futuro constituyan la base de instrumentos más eficaces de combate a la pobreza.

En segundo lugar, los sistemas educativos deben hacer el esfuerzo para adaptar su oferta y recursos educativos para alumnos de origen indígena, en este sentido se estaría apelando a una solución que quedaría en manos de los actores del sistema educativo y de organizaciones que aún sin ser parte del sistema educativo tienen la capacidad de influir en su comportamiento, como por ejemplo, centros de investigación, organizaciones de indígenas y no indígenas nacionales e internacionales, entre otros.

En la actualidad existen experiencias que así lo han intentado, por ejemplo, los programas impulsados desde la Dirección General de Operación de servicios educativos del Distrito Federal y de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, en el primer caso con el PAENI y en el segundo con el AENIMI, que han inducido a cambios de algunas escuelas en su área de influencia tendientes a considerar las características propias de los alumnos de origen indígenas dentro de sus aulas de clases a partir de la adopción de enfoques de educación intercultural, capacitación a docentes, elaboración de material didáctico y pláticas a padres de familia. Por otro lado han intentado compensar sus carencias económicas por medio de la aportación de útiles escolares, becas escolares, servicios de comedor o desayunos escolares, etc., pero sin posibilidades reales de transformar sus condiciones económicas; también se han realizado acciones tendientes a involucrar a las familias indígenas en actividades escolares de los niños, entre otras. Este tipo de programas lejos de expandirse cuantitativa y cualitativamente, luchan por sobrevivir año con año y de administración en administración.

Por otra parte, y en una línea similar, existen experiencias que desde la sociedad civil¹⁸ intentan acercar la institución a la comprensión de las particularidades sociales de los niños indígenas: en este sentido, diversas organizaciones han impulsado la creación de escuelas indígenas, que a partir de la enseñanza de la lengua y la recuperación de enfoques de educación intercultural han producido cambios dentro de la escuela que posibilitan que los niños indígenas reciban una

¹⁸ Ejemplo de ello son el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui que construyó una escuela bilingüe en Distrito Federal, la organización Mixtin A.C. que editó libros de lengua náhuatl para niños de Milpa Alta en el Distrito Federal, entre otros muchos.

educación acorde a sus características culturales, pero a diferencia de las iniciativas institucionales, tienen su origen en la aglutinación de individuos y familias alrededor causas relacionadas con factores económicos, como por ejemplo, la comercialización de artesanías, la obtención de servicios de agua potable, electricidad y drenaje, la obtención de vivienda, servicios de salud pública, créditos económicos, etc.

Existe, por lo menos, una coincidencia en los dos párrafos anteriores: en los dos se apuesta por la educación intercultural como la alternativa a los problemas de comprensión y consideración de las diferencias culturales tanto al interior de las instituciones escolares como en la sociedad en general.

Ambos plantean una educación que tenga como principio el respeto de las diversidad y la especificidad cultural de los individuos, procurando cambios académicos, de actitud, organizativos, presupuestales que erradiquen las formas de enseñanza homogeneizante, que se reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a la diferencia; y, que considere los valores, saberes, formas de organización y demás expresiones culturales como recurso para transformar las prácticas educativas.

Las dificultades para que una educación de tales características se ponga en práctica son al menos tres:

- 1) La primera, existen importantes rasgos de discriminación hacia los indígenas por parte de los diferentes instrumentos jurídicos normativos de las instituciones no gubernamentales, en el sentido de que aún considerando a México cómo un país multicultural y plurilingüe (Artículo 4º, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos), de la existencia de

una Ley de Derechos Lingüísticos (2003), entre otros. No se han podido poner en práctica derechos fundamentales de los pueblos indígenas, como por ejemplo, el reconocimiento a sus derechos de tener sus propias formas de organización social (autogobierno), derechos territoriales, la existencia de institutos especializados que preparen a recursos humanos que manejen la variedad de lenguas indígenas que se hablan en el país, una educación que respete sus características culturales, lingüísticas, etc. Por supuesto que dichos instrumentos constituyen potencialmente la base para la construcción de políticas gubernamentales que realmente permitan a los pueblos indígenas ejercer sus derechos.

- 2) En segundo lugar, si bien es cierto que a partir de enero de 1994, con el levantamiento del EZLN en Chiapas, la presencia de los pueblos indígenas en el escenario nacional ha aumentado, todavía en gran parte de los servicios que reciben, la vigencia de sus derechos humanos, sus condiciones de vida y educativas, resultan de poco interés para sectores importantes de la sociedad nacional, claro está que se deben considerar también las iniciativas que los pueblos indígenas han tomado a raíz del movimiento de 1994 en áreas como educación, formas de organización social, etc.
- 3) La tercera, tienen que ver con la baja asignación del gasto gubernamental hacia programas e instituciones que tienen como objetivo atender las necesidades de los pueblos indígenas (INI, CGEIB, CDI), y que se refleja en la capacidad de las instituciones para tomar acciones que impacten en las condiciones de vida de las pueblos indígenas, como por ejemplo, la

reducción del por ciento en el presupuesto de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, quedando en 36.5 millones de pesos para 2005.

Por otra parte, existen razones que nos hacen pensar que dentro de las instituciones y de la sociedad en general se están germinando cambios tendientes a reconocer las capacidades, aportaciones, necesidades, características de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo, como por ejemplo:

- 1) Los intentos cada vez más serios por parte de las instituciones de educación básica de incorporar enfoques de educación intercultural para los pueblos indígenas y para la población en general dentro de sus currículos.
- 2) La creciente presencia del movimiento indígena en el escenario nacional que, permite la sensibilización de indígenas y no indígenas sobre las necesidades, potencialidades, peculiaridades de los pueblos indígenas de México.
- 3) La creciente producción de investigación en temas indígenas, en especial en temas de educación indígenas, educación intercultural, lingüística, atención educativa a jornaleros agrícolas migrantes, etc. Que es elemento de vital importancia en la configuración de enfoques educativos para los pueblos indígenas.

Finalmente, existe una tendencia internacional que, a través de la creación de instituciones (Instituto Indigenista Interamericano, OEA), de el otorgamiento de financiamiento para proyectos comunitarios, de investigación, entre otros (Unión Europea), de la creación de legislación internacional (Convenio 169, OIT), que con diferentes grados de compromiso, procuran la creación de las condiciones

económicas, políticas, académicas mínimas para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas del mundo y fomentan acciones de los diferentes gobiernos nacionales en esta dirección.

CAPÍTULO IV

ORIGEN Y DEBATES EN TORNO AL DIÁLOGO INTERCULTURAL

INTRODUCCIÓN: en el presente capítulo se pretende dar una mirada a los postulados que sostienen al modelo de educación intercultural. Y también se explorara la complejidad que implica la aplicación práctica de dichos postulados sobre la interculturalidad, y cómo es que se manifiesta dicha complejidad en el proceso educativo.

4.1. EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Por lo observado hasta este punto, los programas gubernamentales tienen como marco de referencia la idea de construir una propuesta que apunte hacia la educación intercultural¹ para favorecer el desarrollo de una acción educativa que satisfaga las demandas de la población indígena, para ello se requiere cambiar la, hasta ahora tradicional, manera de concebir las relaciones existentes entre educación y formación de recursos humanos, para reconsiderar su importancia; se requiere también replantear las preocupaciones por el acceso al sistemas educativos en sus distintos niveles; incorporando en la política y las decisiones los

¹ La educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos; en la utilización de la lengua materna punto central en el aprendizaje escolar; y, en la incorporación del pluralismo cultural en los programas escolares y en los proyectos educativos (Muños S., 2002:14).

principios de equidad y pertinencia. Teniendo en cuenta la dinámica que deriva de las condiciones de género, etnia, lengua, y clase social.

En principio, la educación intercultural no es ni debe identificarse, únicamente, con la educación de los grupos pertenecientes a minorías étnicas, sino con la educación de todos los niños para convivir y colaborar dentro de una sociedad pluricultural. Desde este punto, la educación que desde las instituciones gubernamentales se les ofrece a los pueblos indígenas y no indígenas muestra deficiencias, debido principalmente a que la educación intercultural en nuestro país esta dirigida principalmente a los pueblos indígenas y se imparte primordialmente en zonas de alta concentración indígena. Se considera de ésta forma, que la población indígena permanece estática en ciertas zonas geográficas; que la educación intercultural es sólo para los pueblos indígenas; y, que la educación intercultural no tiene sentido fuera de estas áreas geográficas, en función de que si la política del Estado ante los indígenas ha sido la del asimilacionismo, fuera de estas áreas existe una concentración de instituciones religiosas, educativas, etc., tal que no es necesaria una acción del Estado para incorporar a la sociedad nacional a estas poblaciones.

En este sentido, debemos comprender a la educación intercultural como un proceso de reforma escolar, dirigida a todos los estudiantes. Así pues, se rechaza todo tipo de discriminación y se defiende el pluralismo que los estudiantes, sus comunidades y profesores representan. Por tanto, la educación intercultural va más allá de los principios de la justicia social, no limitándose a integrar o añadir contenidos en algunas áreas curriculares o a programar actividades para días especiales. Por el contrario, todo el currículo debe estar impregnado y abierto a la

diversidad. Con respecto a lo anterior, tenemos: que la Dirección General de Educación Indígena no es más que un subsistema que la Secretaría de Educación Pública creó para dar atención a los pueblos indígenas que en esencia evitó iniciar procesos de reforma del sistema educativo mexicano que permitieran considerar la diversidad cultural como algo valioso; y, que el currículo de la educación indígena es resultado de la adaptación del currículo nacional para lo cual se diseñaron materiales en lengua indígena para maestros y niños, materiales que utilizan la lengua indígena como instrumento que permite la enseñanza del español y de los contenidos de la educación nacional.

Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz dominante. Por el otro, denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones y conciben la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía² cultural y política.

En el primer caso, por ejemplo, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizantes, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedad, cultura y lengua desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, constituyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes,

² La construcción de una concepción hegemónica del mundo tiene lugar en dos niveles: en el político, del poder que es, donde las categorías de pensamiento, sistemas de valores, se aceptan generalmente define por la supremacía y preeminencia de un grupo social o un orden social, y en el moral-intelectual como los criterios metodológicos de determinación de la verdad y del valor como tales (Fontana, 1997: 2).

conocimientos, lengua y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enriquecida a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración. (SEB y N, 1999: 28-30).

Estas concepciones restan importancia a la lucha social por la producción de significados, lucha a la que no escapa la conceptualización de la educación intercultural. Concepciones que más bien acentúan la diversidad cultural, la relación y el conflicto étnico como algo que se puede superar con mejores procesos y prácticas de comunicación. La peculiaridad de esta propuesta es que entiende la interculturalidad como un asunto de voluntad personal; no como un problema enraizado en relaciones de poder.

Una posición distinta, que se denomina crítica, y la cual enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones. Es decir, procesos de interculturalización de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias, en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y de la subordinación social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos. La interculturalidad entendida de esta manera implica necesariamente procesos que estén dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica³ y estructural, a ampliar

³ La violencia simbólica, más que la violencia física o cualquier otra forma de coacción mecánica, constituye el mecanismo principal de la reproducción social, el medio más potente del mantenimiento del orden.

el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos (Wals, 2002: 10).

A partir de lo anterior, la perspectiva intercultural en México: es producto del movimiento indígena mexicano de la década de 1970 y revitalizado en 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que con sus iniciativas y movilizaciones han obligado al Estado mexicano a incorporar, aunque en un plano discursivo, la diversidad cultural y social presente en la actual sociedad mexicana.

En otro orden de ideas, se tiene que, dentro de los movimientos indígenas, las demandas referentes a las condiciones económicas⁴ en las que subsisten los pueblos indígenas constituyen los principales aspectos a satisfacer, como por ejemplo, de alimentación, salud, y vivienda; entre estas necesidades básicas, la educación cumple un papel complementario, al existir la posibilidad de encontrar en ella una herramienta que posibilite resolver de mejor manera sus necesidades materiales y de reconocimiento cultural.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, por ejemplo, que en 1994 con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, hizo pública

Bourdieu observa que el núcleo de la violencia simbólica se encuentra en la "doble naturalización" que es la consecuencia de la "inscripción de lo social en las cosas y en el cuerpo". Otro campo donde Bourdieu ha estudiado los mecanismos de la violencia simbólica es el sistema de enseñanza. Este no se le presenta como un lugar donde se transmiten conocimientos de manera neutra sino un ámbito donde se impone la cultura socialmente legítima. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural. Así, la violencia simbólica se define como una violencia que se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad. Existe una diversidad de formas en las que se ejerce la violencia simbólica: cada campo es un lugar de ejercicio de la violencia social. Los esquemas mentales y culturales que funcionan como una matriz simbólica de la práctica social se convierten en el verdadero fundamento de una teoría de la dominación y de la política, de todas las formas de persuasión clandestina, la más implacable es la que se ejerce simplemente por el orden de las cosas (Germaná, 1999: 6).

⁴ Algunos especialistas, ya desde algunos años, han empezado a diferenciar en sus análisis a los grupos indígenas, llegando a correlacionar positivamente etnicidad y bajos niveles de educación e ingreso y entre pertenencia étnica e incidencia de la pobreza (Pieck, 1995: 494). En México la pobreza afecta a casi la mitad de la población, pero este fenómeno se acentúa más en el medio rural y especialmente entre los indígenas. De igual forma la desnutrición en México, es muy grave, 40% de los menores de recién nacidos a cinco años de edad padece algún grado y la mayoría son indígenas (Muñoz, 2004: 2).

su presencia en Chiapas, por medio de una lucha armada en un primer momento, y posteriormente mediante un proceso de diálogo con las autoridades gubernamentales, o patentes las condiciones de miseria en que se encontraban las comunidades indígenas y las demandas de solución a tales condiciones. Pero el movimiento no se quedó en el nivel de plantear demandas y exigir soluciones: en el marco del movimiento se crearon organizaciones o formas de gobierno como, las fundación de 32 municipios autónomos en su zona de influencia, las juntas de buen gobierno y los caracoles, aparatos que pudieron garantizar salud, educación, circulación de mercancías y ayudas, etc., a los pueblos que fueron participes del movimiento.

En educación, se creó el Sistema Educativo Zapatista de Liberación Nacional: que pretendió ofrecer a los pueblos indígenas una educación verdadera⁵, que buscara promover, impulsar y desarrollar, desde las necesidades y demandas expresadas por las propias comunidades, un sistema educativo participativo e incluyente que respete los usos y costumbres de las comunidades indígenas, sin olvidar la consolidación del proceso de autonomía.

Este movimiento (EZLN) además de demostrar la capacidad de los pueblos indígenas para ejercer su autonomía, muestra que la educación ocupa un lugar central en la configuración de sus demandas y conquistas.

⁵ La educación verdadera, es donde todos tienen voluntad propia para el rescate de la cultura. En la que la enseñanza colectiva rompe los esquemas de lo que sucede en la educación oficial. Los cuatro ejes de esta enseñanza son matemáticas, vida y medio ambiente, historia y lengua, todos relacionados con las demandas del EZLN (Bellinghausen, 2004:2).

4.2. DIFERENTES CONCEPCIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN.

Es necesario explicar, después de lo visto con anterioridad, que existe una variedad de concepciones y términos que definen la educación intercultural y los objetivos generales que ésta se propone alcanzar.

La noción de educación intercultural es el resultado de un proceso histórico en el cual se han asumido diferentes posturas ante la diversidad cultural, que no siempre han sido las adecuadas. El trabajo de Auxiliadora Sales (1997) nos da una idea clara de cómo es que se ha configurado este proceso a lo largo de la historia del siglo XX, trabajo que exploraremos en sus líneas generales, en los párrafos posteriores.

El término Educación Multicultural pudiera ser considerado como el eje articulador de concepciones muy diversas y más específicas dependiendo del tipo de problema y enfoque que se aborde.

Sales agrupa los modelos y programas en torno a las políticas⁶: Política asimilacionista, modelo y programas de compensación; Política integracionista, modelo y programas de relaciones humanas; Política pluralista, modelo y programas de estudio de un grupo cultural; Política intercultural, modelo y programa intercultural.

⁶ Política concepto derivado del vocablo anglosajón *policy*, para el que aún no se ha encontrado un traducción castellana adecuada, se refiere a la dimensión técnica de toda decisión social, entendiéndose por ésta última toda decisión en la que el sujeto de la misma le asigna un sentido referido a la conducta del otro(s), sea ésta pasada, presente o esperable y se trate de decisiones completamente intencionales. El sujeto decisor puede ser un individuo, una organización o el Estado. Adicionalmente, toda decisión contiene al menos dos grandes dimensiones o aspectos discursivos en tanto acto de juicio; por un lado, la definición de los fines u objetivos a perseguir, así como su ordenación de preferencia y, por el otro, la definición de una ruta de acción o estrategia para alcanzarlos a lo largo del tiempo, así como la elucidación de las relaciones de causalidad eventual entre los distintos objetivos y de los distintos efectos esperables de su consecución. La primera puede ser denominada la dimensión política, mientras que la segunda la dimensión técnica (Bazúa, 1993: 5,6).

La política asimilacionista, pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura dominante; se piensa que la sociedad avanzada tiende hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca división y separatismo. Dentro de esta política subyacen los modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio.

1. Asimilacionista: supone que para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retrasos en su carrera académica.
2. Modelo segregacionista: paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaron en algunos Estados políticas segregacionista para las minorías étnicas o grupos raciales determinados; se agrupaba a los alumnos según su origen étnico, coeficiente intelectual, se los encausaba a escuelas y/o carreras de menor prestigio, etc.
3. Modelo compensatorio: se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural.

Política integracionista: se identifica la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación; la política de integracionista suele entenderse como una postura de amalgamación, que trata de

crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta política comprende el modelo de relaciones humanas y de educación no racista.

1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista: estos programas intentan reducir y eliminar progresivamente los prejuicios y actitudes racistas hacia las minorías étnicas; en su versión más dura, se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante, y en sus versiones más suaves enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia.

Política pluralista: se enmarca en la lucha y reivindicación de los derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta que dieron lugar a un proceso de no agresión y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. Esta política contempla el modelo de currículo multicultural, modelo de orientación multicultural, modelo de pluralismo cultural y modelo de competencias multiculturales.

1. Modelo de currículo multicultural: en él se introducen modificaciones parciales o globales del currículo para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos.
2. Modelo de orientación multicultural: se resalta la importancia de desarrollar programas que apoyen la formación de un auto concepto o de identidad étnica y cultural; el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del auto concepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.
3. Modelo de pluralismo cultural: aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos

culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valores de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.

4. Modelo de competencias multiculturales: el objetivo final de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos -mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender adaptaciones y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; esto implica desarrollar en los alumnos conocimientos (sobre la cultura en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas), y actitudes (positivas y respecto a la diversidad cultural).

Política intercultural: hace referencia a la interacción entre culturas; otorga una especial relevancia a establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Dentro de esta política se encuentra el modelo intercultural.

1. Modelo de educación antirracista: los defensores de una educación antirracista parten de una premisa; nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología; consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la educación antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y sigilosamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.
2. Modelo de educación intercultural: en este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se

reconoce como legítima; considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial.

Las políticas y modelos asimilacionista e integracionistas, emanan de acciones unilaterales del Estado, y de los grupos a los que representa, con respecto a las minorías culturales cuyo objeto es eliminar las diferencias culturales a partir de la creencia de que una sociedad culturalmente homogénea es posible y que la diversidad cultural es origen del conflicto social. Por tanto, se supone, según estas posturas, que es mejor para las minorías culturales y para la sociedad mayoritaria, representada por el Estado, que las particularidades culturales sean absorbidas o mimetizadas en la cultura reconocida como nacional.

Las política y programas pluralistas e intercultural, son posibles a partir de que el Estado pierde la rectoría unívoca sobre de las acciones sobre o hacia las minorías culturales a través de la organización y movilización de grupos que pugnaban por el reconocimiento del legítimo derecho a pertenecer y ejercer la diferencia cultural en diferentes espacios, entre ellos el sistema educativo. En estas políticas resaltan la relación entre culturas, relación que se da en un contexto de desigual distribución del poder económico, de decisión, etc., y que por tanto no siempre son armónicas, a diferencia del asimilacionismo e integracionismo que tendían más hacia eludir el conflicto y mantener una aparente paz social.

La reconstrucción de Sales, se hace con referencia a sociedades de origen anglosajón, las europeas y la estadounidense, en las cuales la presencia de grupos o pueblos culturalmente diversos se da por dos vías: la primera, por la presencia de pueblos originarios, como por ejemplo los indios en Estados Unidos

de Norte América, etc.; y, en segundo lugar, por los flujos migratorios provenientes o expulsados de países en vías de desarrollo, por motivos económicos, conflictos armados, etc.

Por otra parte, están países como México, los modelos que describe Sales tienen que mirarse a partir, de por lo menos, dos factores diferentes: el primero, tiene que ver con la existencia de una gran cantidad de pueblos originarios a lo largo de su territorio; y el segundo, del proceso de colonización que experimentan estos países, que generan formas particulares de enfrentar la diversidad cultural, como por ejemplo la política indigenita.

Paralelamente a la abstracción que hace Sales de las políticas culturales, existen otras posturas que explican el nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales en función de la diversidad de las fuerzas políticas y sociales, las ideologías que las inspiran a los ejecutores de los programas respectivos.

También, apoyándose en las diferentes políticas educativas Merino Fernández distingue tres grupos y modelos.

Primer grupo, de los programas dirigidos por políticas educativas conservadoras, que contiene dos programas principales: programa asimilacionista, que como ya se adelantó, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben liberarse de su identidad étnica; y el programa de diferencia genética, en el que se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio, partiendo de que los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas.

Segundo grupo, programas dirigidos por políticas educativas neoliberales, se ubican en este grupo ocho programas: de educación compensatoria, en el que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando recuperarse de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios; programas biculturales y bilingües, en el que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna, y se organizan programas que atienden las lenguas de modos diversos; Programas de aditividad étnica, en él añaden los contenidos étnicos al currículo escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo; Programas de desarrollo del autoconcepto, el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías, se incluyen unidades didácticas que subrayan la contribución de los grupos étnicos a la riqueza histórico-cultural de la nación; Programas de educación no racista, que ya se revisaba anteriormente, dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría, del material didáctico y de la convivencia escolar; Promoción del pluralismo cultural, según este principio, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas, los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos, e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas; desarrollo de competencias multiculturales, es el proceso por el que una

persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer, esto requiere una intensa interacción de individuos de varias culturas en la misma escuela; modelo de integración pluralista en el que la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial: se ve como algo positivo, el tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división.

Tercer grupo, programas promovidos desde el paradigma socio-crítico: para la teoría crítica, la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa⁷ tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder, es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo; oponen a ese tipo de educación, una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, citado por Merino, 1998;221); el modelo que subyace de esta política es el de la educación

⁷ Se conoce como burguesía a la clase que dentro de una sociedad capitalista detenta la propiedad jurídica o el control de hecho de los medios de producción y de distribución, logrando en última instancia de tal propiedad o control un rédito bajo forma de ganancia (plusvalor), en contraposición a la clase de aquellos que, excluidos de tal posesión privilegiada, consiguen sus propios medios de subsistencia bajo forma de salario, exclusivamente por la cesión de la propia fuerza de trabajo.

antirracista, que supone que el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias; el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.

Entre la diversidad de modelos y posiciones políticas que asumen y practican tanto el Estado como los diferentes grupos y organizaciones no gubernamentales; se puede discutir sobre cuál respeta, fomenta y potencializa la diversidad cultural o cuál es el que la reprime, la absorbe, la despoja de su característica oposicional y de cambio social.

Lo cierto, es que dentro de cada comunidad educativa, es decir, todos los implicados en la educación, es en donde se definen su proyecto educativo adaptándolo al contexto o situación concreta.

De esta forma, depende de los distintos actores del sistema educativo (docentes, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, organizaciones no gubernamentales, etc.) y su capacidad para negociar o hacer prevalecer sus intereses por sobre los de los demás, qué modelo o modelos pervivirán en una sociedad concreta, por cuánto tiempo se adoptará y, en última instancia, crear las condiciones para transitar hacia políticas más o menos sensibles a la diversidad cultural y social.

Lo que sí debe quedar claro es que el movimiento de transformación que supone la educación intercultural no debe concebirse como un modelo aislado de sus antecedentes o claramente predominante en la actualidad, sino como una alternativa que se configura a través de las inquietudes, presiones y organización de movimientos civiles que demandan mayor sensibilidad en la práctica de las instituciones educativas gubernamentales ante la diversidad cultural presente en la sociedad.

4.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR EN AMBIENTES MULTICULTURALES

Reconociendo que la perspectiva intercultural es una forma de intervención ante la realidad multicultural, que remarca la relación entre culturas, ésta debe ser introducida en todas las escuelas y trabajarse con los diversos grupos sociales, y no ser privativa de alguna escuela o grupo. Se trata de un enfoque que afecta a la educación en todas sus dimensiones y que puede considerarse como uno de sus elementos clave: la formación del profesorado (Salinas, 1997: 64-65).

En los servicios educativos ofrecidos a los grupos indígenas que operan en las zonas tradicionales de asentamiento existen problemas derivados de la formación de los docentes en servicio. Si bien algunos cuentan con estudios de normal (generalmente abierta o semiescolarizada), la mayoría fueron capacitados en cursos llamados de “inducción a la docencia” de entre tres y seis meses y aún hay quienes no tuvieron más de quince días o fueron enviados a trabajar después de recibir su orden de adscripción, esto en el caso de las escuelas administradas por la DGEI.

En el caso del CONAFE los servicios se brindan por medio de instructores comunitarios, que son jóvenes que generalmente provienen del medio rural, tienen entre los 14 y 24 años de edad, con estudios mínimos de secundaria, que aceptan realizar un servicio social educativo durante dos ciclos escolares para obtener, posteriormente, una beca que les permitirá continuar sus estudios durante 50 meses. Los instructores se incorporan a un proceso de capacitación de entre dos y cinco meses antes de que inicie el ciclo agrícola de la entidad receptora: en dichos cursos se pretende dotarlos de habilidades para evaluar situaciones educativas y material educativo, para brindar educación preescolar bilingüe a niños en contextos multigrado, aula compartida de preescolar y primaria en pequeñas comunidades indígenas.

Los problemas que surgen de este tipo de formación son: en el caso del CONAFE; es que los educadores no gozan de prestaciones sociales, que los apoyos económicos que reciben suelen llegar tarde y solo se reciben durante el ciclo agrícola en que se imparten las clases, los instructores comunitarios carecen de la experiencia académica para trabajar con aulas multigrado, que la capacitación que reciben no es suficiente para dar un adecuado tratamiento a la diversidad lingüística y cultural presente en el aula; en el caso de los servicios que presta la Dirección General de Educación indígena, también las condiciones salariales son inadecuadas⁸, la formación académica varía mucho de un maestro a otro y por tanto su práctica, es también muy variable.

⁸ Ejemplo de ello es la respuesta que Roberto Jiménez maestro indígena da a la pregunta, ¿cuánto gana?: “mil 105 mensuales. En la segunda etapa de la carrera magisterial. Pero de allí, pura trampa, no podemos pasar. Este año sólo aprobaron dos en la mixteca. Nos hacen exámenes y dicen que estamos reprobados” (SEByN, 1995:31).

Dar servicios educativos a la población indígena no es una tarea fácil, entre otras cosas porque son pocos los jóvenes que aceptan incorporarse a trabajar como maestros, en las condiciones laborales antes mencionadas, y que reúnan los requisitos esperados. En el caso de la DGEI, en un principio se pensó en habilitar a jóvenes con estudios de secundaria, aunque también se incorporó a algunos que apenas tenían la primaria. Poco a poco la escolaridad de los docentes alcanzó el nivel de bachillerato y se fueron incorporando docentes con estudio de Normal. Sin embargo, un hecho resalta en diversas pláticas con profesores que atienden a población indígena: la mayor parte de sus procesos de formación no han sido escolarizados (Salinas, 1997: 64-65).

En muchas ocasiones han logrado ser maestros con un sinfín de esfuerzos que evidencian también el acceso diferenciado de la población indígena a la educación: asistencia a escuelas de organización incompleta, incorporación a albergues lejos de sus familias, traslado a ciudades para trabajar como mozos y poder asistir a concluir su primaria y estudiar la secundaria en horarios nocturnos. Casi ninguno tuvo acceso a la educación preescolar y casi todos, reafirmaron en la escuela el estigma de ser indígenas y de encontrar en la educación una posibilidad de dejar de serlo. Quizás por eso impulsen en sus escuelas situaciones similares y en muchas comunidades se les considere ladinos (Salinas, 1997: 65). Aun cuando estas condiciones no son las mismas que las que experimentan profesores en entornos urbanos, constituyen un marco de referencia ilustrativo en el estudio del estado de la formación de los docentes que atienden a población de origen indígena en la Ciudad de México.

Lo cual lleva a plantear que una acción fundamental para la atención a niños indígenas en las zonas urbanas, es la capacitación y sensibilización a los maestros, ya que se requiere una modificación en el tipo de trabajo con los niños y sus familias, de modo que las estrategias didácticas respondan tanto a sus necesidades como a sus características; ya que sólo así será posible asegurar su permanencia en la escuela con mejores índices de aprovechamiento.

Dentro de la sensibilización: se requiere fomentar en el docente la tolerancia y la estimación de lo diferente, a través del conocimiento de los diferentes instrumentos jurídicos, como por ejemplo el Convenio 169 de la OIT, que reconocen los derechos de los pueblos indígenas a recibir educación en su lengua materna, a ejercer formas propias de organización social, sus derechos territoriales, etc.; se requiere también, fomentar el conocimiento de las culturas indígenas como algo vigente, algo de aquí y ahora, como personas de carne y hueso que conviven con el resto de los mexicanos, que permita asumir el carácter pluricultural de la sociedad mexicana; y, deben ser capaces de dialogar con los padres de familia, miembros de la comunidad, entre otros, para difundir el trabajo que se realiza al interior de los centros escolares, aclarar las dudas, inquietudes, propuestas de acción y demás que se originen al exterior de la institución escolar.

Dentro de las capacidades con que debe contar el docente en el medio urbano, además de la formación inicial que se toma en las escuelas normales: el docente debe capacitarse constantemente en los enfoques, estrategias didácticas, materiales, y demás para la enseñanza de lecto-escritura, español y matemáticas a niños que tienen una lengua materna diferente al español; disponer del acceso a personal especializado en el uso, enseñanza y comprensión de las diferentes

lenguas indígenas que se practican en la Ciudad de México; y, por último, la capacidad de investigación y retroalimentación, esto implica la ampliación de los conocimientos adquiridos de los instrumentos jurídicos, técnicas didácticas, comprensión del carácter pluricultural de la sociedad mexicana, etc., así como la capacidad de incorporarlos en su práctica docente.

Es por ello que todas las acciones emprendidas para dar atención educativa a los pueblos indígenas en la Ciudad de México suponen el apoyo al trabajo del maestro con capacitación, materiales didácticos, asesoría, lecturas, reuniones y trabajo colegiado. Acciones que se orientan a propiciar la reflexión sobre la práctica docente y el análisis de los problemas del proceso educativo, con el fin de diseñar estrategias didácticas más acordes con las condiciones y las necesidades de los alumnos (Becies, 1994: 24).

La sensibilización y capacitación al docente, se propone, “debiera iniciar en seminarios-taller, que le permita acceder a la información teórica y metodológica mínima para brindar el servicio a la población indígena migrante, además propiciar a través de la relación con niños y adultos el enfrentamiento de la realidad del trabajo docente con esta población. De ahí que los seminarios-taller consideren dos puntos fundamentales: la revisión teórica de la problemática y las estrategias de trabajo escolar con los niños indígenas y sus padres, que les permita el conocimiento y la interacción de los sujetos en el aula, como etapa de ambientación y sensibilización” (Becies, 1994: 24).

En estas tareas, es fundamental renovar el actual sistema de formación de maestros y los programas de actualización ya que, los maestros aún adolecen de formación para enseñar en ambientes multiculturales y para favorecer el logro de

habilidades en lugar del solo registro memorístico de conocimientos (Canales^c, 2002: 2,3).

La formación de los maestros debe desarrollar o crear la capacidad de responder y/o actuar ante interrogantes como estas: ¿Qué hacer cuando en un mismo grupo escolar se encuentran alumnas y alumnos que hablan diferentes lenguas o poseen diferentes niveles de dominio de las mismas? ¿Cómo trabajar contenidos escolares comunes con alumnos que provienen de grupos sociales con valores, hábitos y creencias diferentes? ¿Cómo tomar en consideración las diferencias de cultura, cuando éstas se presentan en la escuela o en el aula? ¿Cómo lograr aprendizajes significativos si a un mismo grupo escolar asisten niños y niñas de diferentes edades? Éstas y muchas otras preguntas, dan vueltas alrededor de una idea básica: el tratamiento educativo de la diversidad a partir de las características y requerimientos de cada alumna y cada alumno.

Por último, es de especial relevancia considerar que para que estos procesos de formación magisterial con perspectiva intercultural se lleven a la práctica: es necesario que un grupo impulse esta iniciativa, tal grupo puede ser integrado por autoridades educativas del Distrito Federal, organizaciones de padres de familia, organizaciones magisteriales, grupos o instituciones académicas, etc., la participación de un grupo no excluye a los otros, por el contrario depende en mucho lo que se pueda hacer de la capacidad de los sujetos para aliarse con los otros; y por otro lado, se requiere estimular al magisterio a emprender procesos de sensibilización y capacitación con perspectiva intercultural, este estímulo no sólo puede ser vía económica sino que también el mismo docente debe asumir un papel activo en la formulación de proyectos de innovación y mejoramiento de su

labor a partir del compromiso de ofrecer una educación sensible ante las diferencias sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas de la Ciudad de México.

4.4. LIMITACIONES PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Lo primero que debemos tener en cuenta es que interculturalidad es algo que hay que crear en el futuro, la interculturalidad no existe ahora. Pero las relaciones sociales imprimen, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales que reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias (Sánchez, 1995: 51).

El primer elemento a considerar, es que, la educación intercultural, para lograr efectos significativos en la población, debe apuntar más allá de la educación primaria, en la que generalmente se concentran los mayores esfuerzos. La educación intercultural debe ampliar sus esfuerzos a los niveles de secundaria, mediosuperior y superior. Por supuesto, esto no quiere decir que la educación intercultural solo debe enfocarse en el ampliar su cobertura en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano, sino también se deben buscar los mecanismos para que los estudiantes indígenas migrantes tengan las condiciones sociales necesarias para poder permanecer en el sistema educativo.

Otro factor a considerar es, la distancia que se guarda entre el conocimiento teórico y la práctica del modelo de educación intercultural, que es lo que origina que los principios, presupuestos y fines que se proponen sean contradichos en sus aplicaciones en el sistema educativo. Esto se da por diversos motivos: como el hecho de que se expresan posturas de desinterés político, social y económico

ante cambios de presupuestos educativos, por parte de aquellos grupos que sienten amenazados sus intereses o su identidad cultural. El propio sistema educativo posee una inercia que hace que se resista al cambio de sus estructuras más profundas y que evidencien en la inferencia o abierta oposición de parte del profesorado, en la conflictividad de la reforma del currículum y de las rutinas organizativas escolares (Auxiliadora, 1997: 32).

En la práctica educativa, es sabido que la educación y la escuela como institución, no pueden salvar por sí solas los obstáculos que les imponen las condiciones socio-económicas y culturales que se presentan en una realidad multicultural. Por tanto, el apoyo y actuación política y social es el elemento fundamental para el éxito de cualquier intervención educativa, apoyo que a la fecha se ha mostrado insuficiente y que se ha enfocado principalmente en ampliar la cobertura del sistema educativo, descuidando la calidad del servicio, una calidad que debe estar íntimamente relacionada con las necesidades de los pueblos indígenas (Auxiliadora, 1997: 33).

De entre las condiciones sociales con las que la escuela no puede lidiar, y que requieren respuestas prontas, podemos mencionar: las condiciones de vida y de trabajo desfavorables, poco tiempo disponible para asistir a la escuela, dinámicas familiares, etc. Y los factores culturales: lengua y patrones de relación social, etc. y todos en conjunto impactan negativamente en el éxito educativo de la población indígena en el país. Sin que se pueda hacer demasiado por parte de la escuela ya que la desigualdad se produce en el medio social y económico en el que se encuentran los jóvenes en situación social desventajosa (Maccarty, 1993:43). Es demasiado el peso que se le impone a la institución escolar al pedirle enfrentar

esta desigualdad prácticamente sola, y es demasiado pedirle a los profesionales de la educación enfrentar de manera aislada este reto.

Estas ideas manifiestan la emergencia de eliminar o reducir las diferencias socio-económicas entre miembros indígenas, grupos marginales y los demás miembros de la comunidad nacional; los pueblos indígenas deben gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales sin obstáculos, ni discriminaciones.

En las últimas décadas del siglo XX se han multiplicado los esfuerzos por parte de las instituciones de gobierno para reducir estas desigualdades, poniendo en práctica diversos instrumentos de política social integral que comprende apoyos en alimentación, salud, educación, vivienda, etc., ejemplo de ellos son los programas compensatorios PRONASOL en 1991 y Oportunidades en 2000, pero que aun se muestran limitados en sus resultados, en parte debido a los recursos limitados con que son dotados. Oportunidades, por ejemplo, abarca a 5 millones de familias con aproximadamente 11 millones de pesos como presupuesto y un cálculo matemático demuestra que con estos fondos el gobierno compensa un peso con nueve centavos por pobre al día (Muñoz, 2004: 3).

Desde este punto de vista, en la puesta en práctica de la Educación Intercultural, se ha puesto poca atención a las dinámicas impuestas por la raza, la clase social y el género que se entrelazan de manera desigual en el tejido social de las instituciones y estructuras de la sociedad: en el sistema educativo, en la economía y en el Estado (Maccarty, 1993:64).

Es sabido que en la práctica escolar pasan a segundó término, en general, las cuestiones relativas a la intersección de raza, clase social y género y las reglas internas o relaciones de competición, explotación, dominación y selección cultural

que median las diferencias sociales y culturales en la escuela. Esto hace necesario reconocer que los individuos de las minorías no sólo están oprimidos como sujetos raciales, sino que también están situados como sujetos pertenecientes a una clase social y a un género determinados (Maccarty, 1993:64).

Por otra parte en, la mayoría de los casos, en el discurso y en la estructura organizacional de la escuela, se busca atender a la población socio- culturalmente diversa. Sin embargo, los niveles que ocupan dentro de la organización es disímbola, por que van desde jefaturas de departamento, coordinaciones, subdirecciones, direcciones o subsecretarías, lo que implica que los obstáculos para concretar acciones en las aulas se agudicen según sea la capacidad de interlocución con otras instancias que tienen cierto grado de responsabilidad en los servicios educativos indígenas (Viveros, 2004: 26). Como consecuencia tenemos que existe un gran número de personas que a pesar de haber cursado la educación básica no adquirieron los saberes indispensables para interactuar con su medio y desempeñarse en su vida diaria. Esto se debe a la desvinculación creciente de dicha institución con las necesidades básicas de aprendizaje derivadas de los contextos sociales, culturales y económicos de los sujetos que participan en las actividades educativas⁹ (CONAFE, 1999: 57).

⁹ Una vez, que se ha comprendido que las condiciones sociales y económicas en las que viven los pueblos indígenas son desfavorables. También se debe considera un fenómeno menos visible que los anteriores: por debajo de línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto poco significativo en los resultados escolares. Esta situación contempla que una parte de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar está vinculada con el deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan a la escuela. La educabilidad se refiere, a dos tipos de factores: a) un desarrollo cognitivo y b) un sacralización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a un institución especializada

Desviándose del objetivo externo del quehacer educativo y de lo que le da sentido al mismo, que es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida actual y futura de los educandos y de esta manera a la calidad de los procesos de desarrollo de la sociedad.

En el discurso educativo se habla de calidad y de equidad, pero olvidan que al hablar de equidad y calidad en la educación, también es necesario hablar de calidad de vida.

La calidad de vida ha de ofrecer a las personas, tener de donde elegir, tener cosas importantes que hacer, ganarse la vida, vivir en un lugar agradable, tener amigos y gente con quien compartir sus deseos e intereses, tener oportunidad de disfrutar del tiempo libre y de pasar un buen rato con los amigos, y disponer de momentos de felicidad. Y la mejor forma de comprender todo esto es sabiendo escucharles para que ellas nos puedan expresar que desean lo mismo que todos deseamos: vivir dignamente, o sea reconociéndolas como son y no como nos gustaría que fueran (Mora, 2004:19).

Asociar equidad y calidad en la educación que se brinda a los pueblos indígenas con calidad de vida es indispensable, y requiere de una transformación de fondo en los servicios de educación. Para que se articulen efectivamente la educación y las demandas económicas, sociales, políticas y culturales de los pueblos indígenas, rompiendo el aislamiento de las acciones educativas, transformando su contribución en una efectiva palanca del desarrollo económico, de la justa distribución de la riqueza y de la participación ciudadana (Mora, 2004:19).

distinta ala familia, como lo es la escuela (Tedesco, 2000: 93, 94). Estas con condiciones, difícilmente pueden ser cubiertas por las familias indígenas, según las condiciones de desarrollo social en las que viven.

Para hacer de estos planteamientos algo que se acerque a la realidad, es preciso replantear el rol social que tienen las instituciones educativas, de manera que se pueda constituir una correspondencia ética entre educación y calidad de vida; esto posiblemente, nos llevará a reconsiderar la importancia fundamental que tiene que todos los alumnos alcancen aprendizajes relevantes, para ellos y par el grupo social al que pertenecen. Para esto es necesario alcanzar un punto en el que se construya una postura educativa que permita experimentar la equidad con calidad en aprendizajes significativos y permanentes que se manifiesten como una puerta de entrada para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas y de la sociedad en general (Mora, 2004:19).

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos del trabajo fue observar, con cierto grado de generalización, los obstáculos que tienen que sortear los niños indígenas migrantes en la Ciudad de México dentro de las instituciones de educación primaria generales.

Para cumplir con los objetivos del trabajo, en el primer capítulo, se ofrecieron argumentos que nos permitieron caracterizar el contexto social y económico en el que se desarrollan los pueblos indígenas presentes en la Ciudad de México, sin dejar de lado la singularidad que reviste la vida cotidiana de los niños indígenas. La argumentación se guió por tres líneas o preguntas generales: cómo se explica la presencia de pueblos indígenas en la Ciudad de México, cuáles son las implicaciones de las corrientes migratorias indígenas a la Ciudad de México, cuáles son las condiciones de vida de los pueblos indígenas establecidos en la Ciudad, y cuáles son las condiciones en que viven los niños indígenas en la Ciudad de México.

Sobre la primera pregunta se concluyó que, los pueblos indígenas han estado presentes en la Ciudad de México prácticamente desde su fundación, ello se explica en función de dos causas principales: la primera, se debe a que dentro de los pueblos que actualmente habitan la Ciudad existen algunos que son originarios del D.F.; en segundo lugar, tenemos que la Ciudad es escala y punto de llegada de corrientes migratorias indígenas; y, porque en el proceso de crecimiento de la Ciudad de México varias localidades de origen indígena han sido absorbidas.

Con respecto a los procesos de migración indígena se encontró que, con relativa independencia de sus causas (económicos, políticas, etc.), trayectorias territoriales

(campo-campo, ciudad-ciudad y campo-ciudad), temporalidad (migración de radicados, estacionaria, flotante, de tránsito, entre otras), el número de personas que participen en ella, la mayor parte de los migrantes proviene de lugares en donde les es imposible satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, empleo, salud y educación, por ello se desplazan hacia otros lugares, entre ellos los centros urbanos, con la esperanza de encontrar alternativas que les permitan subsanar sus carencias.

En cuanto a la situación socioeconómica de los pueblos indígenas en la Ciudad de México, se exploraron principalmente las condiciones de vida de los indígenas con antecedente de migración encontrando que: los migrantes indígenas que llegan a la Ciudad de México ocupan lugares marginales en la escala social, en donde los empleos a los que acceden demandan grados de calificación bajos, ofrecen salarios raquíticos y no cuentan con servicios sociales (salud, créditos, fondos de retiro, indemnizaciones, entre otros); los lugares en los que llegan a habitar tienen diversas características, generalmente llegan a rentar cuartos de hotel o vecindades, se alojan con familiares, amigos, paisanos, en casos extremos se ven obligados a ocupar lotes baldíos, pasar la noche en terminales de autobús, o vivir en la calle; finalmente la Ciudad no da posibilidades a los pueblos indígenas de superar sus condiciones de marginación, pero sí permite el acceso a condiciones mínimas de sobrevivencia, cosa que no se puede asegurar de algunas entidades de alta marginación de las que provienen.

Con relación a las interrogantes sobre las condiciones de vida los niños indígenas, encontramos: que de las condiciones de marginación en que viven los pueblos indígenas, frecuentemente los más afectados son los niños, que se ven obligados,

por factores culturales y económicos, ha contribuir desde temprana edad al sustento familiar; que no alcanzan un desarrollo físico e intelectual adecuado producto de la deficiente alimentación; que sufren una discriminación de género, por el hecho que en muchas ocasiones se da prioridad a las necesidades de los varones sobre las necesidades de las mujeres; que tienen pocas oportunidades de asistir sistemáticamente a la escuela por las diversas ocupaciones que les impone su condición socioeconómica; y, porque las escuelas urbanas no incorporan en sus premisas atender la diversidad cultural presente en el aula.

Una vez que se establecieron, entre otras cosas, las condiciones de vida de los pueblos indígenas en la Ciudad de México, entre ellos los niños de origen indígena, en el segundo capítulo se aportaron elementos para establecer que, dentro de las escuelas primarias generales (de la Republica Mexicana y dentro de la Ciudad de México) existen alumnos de origen indígena que no son reconocidos ni atendidos de acuerdo a sus características culturales. Al respecto, se detectó una ausencia de instituciones con los recursos humanos, didácticos, planes y programas de estudio necesarios para atender las características lingüísticas, culturales, económicas y sociales de los niños indígenas en la Ciudad. Por otra parte, se observó que los niños indígenas dentro del medio escolar se caracterizan por: tener dificultades en el dominio del idioma castellano, carencias en cuanto a materiales, útiles y uniformes escolares, dificultades para interactuar con sus compañeros no indígenas, no participar activamente en clases, tienen altos índices de deserción escolar, problemas en la comprensión de textos en español y en la resolución de problemas matemáticos básicos.

Teniendo claro el contexto socioeconómico desfavorable en el que se desenvuelve el niño indígena y sus crecientes problemas para cursar, permanecer, y adquirir conocimientos universales básicos como la lectura, matemáticas, ciencias naturales, etc., durante la educación primaria. Se procedió, en el tercer capítulo, a explorar las acciones por parte de las instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales para atenuar las carencias económicas y la problemática educativa que experimentan los niños indígenas en la Ciudad.

En relación a lo anterior, se encontró que son varias las acciones tomadas desde el Estado mexicano hacia el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas (creación de instrumentos jurídicos, instituciones, su inclusión en planes y programas de alcance nacional, programas compensatorios, etc.), y que desde la sociedad civil también se han generado iniciativas (movimientos indígenas nacionales, organizaciones campesinas, organizaciones de comerciantes, creación de escuelas indígenas, etc.), pero finalmente fueron tres los factores identificados que, dependiendo de su articulación y de la forma como se actúe sobre ellos determinan en gran medida la forma en que los niños indígenas se incorporan, el tipo de conocimientos que adquieren durante la educación primaria y la posibilidad de acceder a los niveles superiores del sistema educativo.

Los tres factores detectados son: características socioeconómicas de la familia, se refiere a la posibilidad de procurar al niño un desarrollo físico adecuado, recursos económicos para que asista a la escuela, etc.; los aprendizajes previos con los que cuentan los menores indígenas al momento de ingresar a las escuelas, comprenden el dominio de la lengua de instrucción, del reconocimiento de los espacios y autoridades escolares, de la valoración que se tenga de los

conocimientos a los que da acceso la institución escolar, etc.; y, las condiciones y exigencias que impone la escuela a los alumnos al momento de ingresar a sus aulas; se refiere a las demandas de útiles escolares, de tiempo para estudio, de acompañamiento de los padres de familia, etc.

Extendiendo la línea argumental del capítulo tres, del que se derivó la conclusión de que en el modelo de educación intercultural está la base de las respuestas a la articulación de los factores que inciden en la escolarización de los niños indígenas. En el capítulo cuarto se exploraron los antecedentes y fundamentos del modelo de educación intercultural, en razón de lo anterior se detectó que son cinco las políticas que han regido las posturas con respecto a la diversidad cultural dentro de la educación: políticas integracionistas, políticas asimilacionistas, políticas pluralistas y políticas interculturales.

De entre las cinco políticas anteriores la que predomina en las acciones del Estado mexicano hacia los pueblos indígenas ha sido la asimilacionista, que presume la posibilidad de absorber los diversos grupos étnicos en una sociedad relativamente homogénea, y que dentro del sistema educativo supone que para poder interactuar dentro de las aulas escolares, los alumnos indígenas deben dejar a un lado sus características culturales, lingüísticas, identitarias, pues de lo contrario experimentarán serias dificultades a lo largo de su permanencia dentro del sistema educativo.

Por supuesto, la política asimilacionista muestra tendencias de cambio hacia una política intercultural, que supone prepara a los sujetos para vivir en una sociedad que reconoce como válida la diversidad cultural, y considera el respeto a la lengua materna, a la cultura, entre otros. Las tendencias de cambio hacia políticas

interculturales se deriva de tres puntos principales: en primer lugar, de movimientos indígenas a nivel nacional y local; en segundo lugar, de iniciativas de alcance mundial que impulsan el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios; y de movimientos que se producen desde el interior del Estado mexicano en respuesta a iniciativas como las ejemplificadas en los dos primeros puntos.

Finalmente, para que una política intercultural se refleje de manera efectiva en el sistema educativo, en particular en las escuelas primarias de la Ciudad de México, tienen que generarse acciones en dos sentidos:

- En primer lugar, fuera del sistema educativo: se tienen que tomar acciones que impacten en las condiciones de vida de los estudiantes de origen indígena que se encuentran en condiciones de vida desfavorables, que les impiden dedicarse física e intelectualmente a adquirir conocimientos, habilidades útiles en sus vidas diarias, en la revaloración de sus características culturales y en la necesaria movilidad a niveles superiores del sistema educativo; y, que los pueblos indígenas y organizaciones afines continúen fortaleciendo su presencia, demandas, expectativas, peculiaridades en el escenario nacional.
- En segundo lugar, dentro del sistema educativo: se tienen que promover cambios sustanciales en el monto del financiamiento destinado al fortalecimiento de la educación intercultural que den un margen de acción y decisión reales a las autoridades educativas encargadas de impulsar la educación; se deben promover actividades de profesionalización en el enfoque de educación intercultural para los profesores y autoridades encargados del funcionamiento del sistema de educación primaria; es necesario fortalecer la

infraestructura, la producción de materiales didácticos, programas y planes educativos que comprendan la enseñanza de la historia, la cultura, la lengua de los pueblos indígenas de México; estimular la producción de investigación en ciencias sociales que aclare las problemáticas educativas a las que se enfrenta la población indígena; que dentro de la educación intercultural también se consideren la atención a población no indígena; y, que se considere la educación intercultural como necesaria en todos los niveles del sistema educativo nacional.

Por supuesto, este diagnóstico es circunstancial y obedece a lo que la realidad actual refleja. Esto refiere que de atacarse muchas de las líneas aquí señaladas, es muy probable que a mediano plazo las condiciones educativas experimentadas por los pueblos indígenas sean otras, que en mi opinión podrían y deberían ser mejores.

BIBLIO-HEMEROGRAFÍA

AHUJA, Sánchez Raquel, "Atención educativa a la población indígena en primaria". Educación 2001, número 104, enero de 2004.

ALEMÁN, Martínez Jesús Arturo, "Indígenas en Nuevo León", Educación 2001, número 104, enero de 2004.

ARIZPE, S. Lourdes, 1975. Indígenas en la Ciudad de México: el caso de las "Marías", SEP, México, D.F.

AUXILIADORA Sales, 1997, Programas de educación intercultural. Colección aprender a ser, Ed. Dscleé De Brouwer, España.

AVILES, Karina. "Casi 80 mil niños, fuera del sistema educativo capitalino: Silvia Ortega", La jornada, 23 de agosto de 2005.

BAZÚA, Fernando y, VALENTI, Giovanna. "Hacia un enfoque amplio de política pública", Revista de Administración pública (RAP), No. 84, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), México 1993.

BECIES, González David Fernando y Pérez, Aguilar Carmen Margarita, 1994. Una experiencia en la atención educativa a niños indígenas en el Distrito Federal. SEP Subsecretaría de servicios educativos para el Distrito Federal, México, D.F.

BÉJAR, Raúl & Rosales Héctor, 1999. La identidad nacional mexicana, Siglo veintiuno editores, México, D.F.

BELLO, Domínguez Juan y Aguilar, Bonilla Ma. Del Rocío. "La educación primaria intercultural en torno a las políticas culturales y educativas para los pueblos indios en México", ponencia presentada en: I Encuentro Nacional, VIII Regional de Investigación Educativa; el 24, 25 y 26 de marzo de 2004 en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo.

BELLINGHAUSEN, Herman (enviado), "La fiesta zapatista de educación abre paso a una enseñanza verdadera", La Jornada, sábado 7 de agosto, 2004.

BENGOA, José, 2000, La emergencia indígena en América Latina. Ed. Fondo de cultura económica, Chile.

BERTELY, Buquets María, Robles Valle Adriana, 1997, Indígenas en la escuela. Ed. COMIE, México.

BLANCO, Cristina, 2000, Las Migraciones contemporáneas. Alianza editorial, Madrid, España.

BRAVO, Marentes Carlos, 1990. Indígenas migrantes en la ciudad de México. Ed. INI, Dirección de Investigación y Promoción Cultural, Méx., D.F.

BONAL, Xavier, 1998. Sociología de la educación; una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Paidós, Barcelona, España.

BOVIN, Philippe (coordinador), 1996. El campo mexicano: una modernización a marchas forzadas, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México, D.F.

CAMPIONE, Daniel. "Antonio Gramsci: orientaciones introductorias para su estudio", Coordinación de la Cátedra Antonio Gramsci, en las Universidades de Buenos Aires y La Plata.

CAMPA, Mendoza Víctor; 2002, La problemática de las étnias en México. Ediciones Fondo internacional becas para Estudiantes Indígenas, México.

CANALES, Alejandro (a). "El proyecto educativo en el D.F." Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado 21, noviembre 25, de 1999.

_____ (b) "La política educativa de Fox a examen". Observatorio Ciudadano de la Educación, grupo de redacción OCE, 2002.

_____ (c) "Alternativas de formación docente". Observatorio Ciudadano de la Educación, comunicado 89, noviembre 22 de 2002.

_____ (d) "Programas Compensatorios ¿Apoyo a la escuelas o a la familia?", comunicado 5, marzo 23 de 1999.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas. Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002, México, D.F.

CONAFE, 1999. Educación intercultural una propuesta para población infantil migrante. Ed. CONAFE, México, D.F.

CORDERO, Arroyo Graciela. "Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers", Revista Electrónico de Investigación Educativa, Vol. 1, No. 1, 1999.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004. Marcos formales para la educación intercultural bilingüe. Ed. C.G.E.I.B., S.E.P., México, D.F.

CZARNY, Gabriela. “La interculturalidad como práctica escolar invisible”, Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes en México, 26 y 27 de septiembre del 2002.

DE LA PEÑA, Guillermo, Vázquez, León Luis, 2002. La antropología sociocultural en el México del milenio. Ed. PCE, INI, CNCA., México D.F.

ELOSVA, Ma. Rosa, Candau Vera Ma., Llopis Carmen, Romero Concepción, 1994. Interculturalidad y cambio educativo. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid, España. P. 17.

DURAND, Alcántara Carlos, 1998. “El estado mexicano y los indios”, Alegato, No. 38, enero – abril 1998, México, D.F.

Editorial: “La política educativa del gobierno del cambio”, La diversidad en la escuela, Cero en conducta, Año 16, No. 50, 2003, México, D.F.

ESSOMBA, Miguel Ángel (coordinador), 1999, Construir la escuela intercultural. Ed. Biblioteca de Aula, Primera edición, España.

FERNÁNDEZ, Lira Pedro. “La fatal emancipación. Sobre la ‘crisis de las diferencias’ en la sociedad capitalista”, Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, No. 9, enero-julio de 2004, Madrid, España.

FONTANA, Benedetto. “Modernidad y hegemonía en Gramsci”, Memoria, No. 105, noviembre de 1997.

GARCÍA-Pelayo & Gross Ramón, 1972. Pequeño Larousse escolar, Edt. Noguer, Barcelona, España.

GARDUÑO, Teresita, “Una realidad cotidiana en la vida infantil Migrante: la discriminación”. Educación 2001, julio de 2004, No. 110.

GERMANÁ, César. “Pierre Bourdieu: la Sociología y la violencia simbólica” Revista de Sociología, Vol. 11, No. 12, 1999, Lima, Perú.

HERRERA, Beltrán Claudia, “El rezago educativo en México, crítico en zonas indígenas: INEE”. La jornada, Domingo 29 de agosto de 2004.

HERNÁNDEZ, Isaura. “Educación indígena”, Educación 2001, No. 7, Diciembre de 1995.

KEMPER, V. Robert, 1976. Campeños en la ciudad: gente de Tzintzuntzan, SEP, México, D.F.

LÓPEZ, Néstor, 2002. Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano, IPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

LUCIANO, Gallino, 1995. Diccionario de sociología, Siglo Veintiuno Editores, México.

MARTÍNEZ, Casas Regina, “La migración indígena en Guadalajara: escuelas y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”. CIESA-Occidente, 2004.

McCARTHY, C., 1993. Racismo y currículo. Ed. Morata, Fundación Paideia, Madrid, España.

MERINO, Fernández José, et. al. “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, Revista iberoamericana de educación, No. 17, mayo-agosto 1998.

MUÑOZ, E. Alma, “Desnutridos, 40% de los menores de hasta 5 años; la mayoría son indios”, La jornada, 16 de octubre de 2004.

MUÑOZ, Sedano Antonio, 2002. Enfoques y modelos de educación multicultural, Universidad Complutense de Madrid, España.

MIER, Raymundo, 2002, “Migración e infancia: de los cuerpos confinados a la invención de la experiencia”. Ponencia presentada en el foro: Invisibilidad y conciencia Migración interna de niños y niñas jornaleros agrícolas en México. 26 y 27 de septiembre del 2003.

MORA Salvador Víctor D., “Equidad con calidad en la educación intercultural bilingüe. Educación 2001, 2004, número. 110.

NAVARRO, Magdalena Alfredo, 2000. Atención educativa a niños indígenas migrantes en Iztapalapa. Ed. UAM-X. México, D.F.

Oficinas para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, “Educación, problemáticas”, www.indígenas.gob.mx., agosto 20, 2004.

Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, 2001, Presidencia de la Republica, Poder Ejecutivo Federal, México.

Programa Nacional de Educación 2001-2006: por una educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI, 2001, SEP, México.

PIECK, Gochicoa Enrique, 1995. Educación y pobreza. Ed. El Colegio Mexiquense, México, Zinacatepec.

POY, Solano Laura, "Migración transfronteriza, fenómeno creciente en América Latina". La jornada, lunes 7 de junio de 2004.

RAMA, Claudio & Schmelkes Sylvia (coordinadores), 2004. Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memoria del segundo encuentro regional, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAIC), Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

REIMERS, Fernando. "Educación desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2º trimestre, Año/Vol. XXX, No. 002, publicada en el 2000, Centro de Estudios Educativos, Distrito Federal, México.

ROBINS, Robert H, et. al., 2000. Lenguas en peligro, Ed. INAH, México, D.F.

RODRÍGUEZ, Gabriela. "Cosmovisión indígena: cuestión de sobrevivencia", La Jornada, Viernes 24 de junio de 2005, pp.3

RUBIO, Orbe Gonzalo, 1975. "Política y estrategia del indigenismo, en América Latina", América indígena. Vol. XXXV, México.

SALDIVER, Moreno Antonio, Micalco, Méndez Moramay Miriam, "Los retos en la formación de maestros en educación intercultural". Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-mar 2004, Vol. 9, núm. 20.

SALINAS, Sánchez Gisela V., "Los desafíos de la educación indígena". Artículo presentado en el seminario permanente: Educación un horizonte, Antropología urbana un modelo multidisciplinario en el estudio del fenómeno suburbano, 1997, México.

SÁNCHEZ, Merecías Adrián, 1995. Reproducción cultural y movimiento migratorio en la educación indígena. Ed. UPN, México, D.F.

SCHNECKENBERG, Maria, 2002. La implementación del PROEM (programa expansión, mejora e innovación en la enseñanza media) como política educativa en la práctica de la gestión escolar, Ed. IPE-UNESCO, sede regional Buenos Aires, Argentina.

SCHMELKES, Sylvia, "Política de educación bilingüe intercultural en México", Seminario internacional Educación en la Diversidad, 10 Y 11 de julio de 2003.

SEP, CGEIB, 2003, Curso taller: Hacia una escuela de calidad con enfoque intercultural (documento de trabajo). SEP, CGEIB, México, D.F.

SIGUAN, Miguel, 1998, La escuela y los inmigrantes. Ed. Paidós, Barcelona, España.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1999, Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas. Querétaro, México.

TEDESCO, Juan Carlos, 2000. Educación en la sociedad del conocimiento, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, D.F.

TEDESCO, Juan Carlos & Néstor López, 2002. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, IIEP, UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

TOVAR, Gómez Marcela. "perspectivas teóricas del multiculturalismo". Ponencia presentada en el Módulo 1 del Diplomado Diversidad: la intervención educativa en la construcción de la interculturalidad en la UPN. Mayo de 2003.

VALENCIA, Rojas Alberto, 2000. La migración indígena a las ciudades. Ed. INI PNUD, serie migración indígena, México.

VELASCO, Cruz Saúl, 2003. El movimiento indígena y la autonomía en México, Ed. UNAM, México, D.F.

VIVEROS Álvarez Rubén, "Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México". Educación 2001, 2004, número 104.

WALSH, Catherine, 2002. "(De) Construir la interculturalidad", en: Fuller, Norma: Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.

YÁNEZ, Pablo, "Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades: hacia una agenda de derechos y políticas públicas". América Indígena, jul.-sep de 2003, Vol. LIX, Número. 3.

YURÉN, Camarena María T., 2005. Educación centrada en valores y dignidad humana, UPN, México, D.F.

ZUBILLAGA, Vázquez Manuel, 2000.Indígenas en la ciudad de México. Ed. CHIMAC, México, D.F.