

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**HISTORIAS DE NIÑOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD:
Análisis de la Experiencia Educativa con niños indígenas
en la Escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”
en la Ciudad de México**

T E S I S P R O F E S I O N A L
P A R A O B T E N E R E L T Í T U L O D E :
L I C E N C I A D A E N S O C I O L O G Í A D E L A
E D U C A C I Ó N
P R E S E N T A :
S A R E B G A L I C I A L I M A S

DIRECTORA : PROFRA. TATIANA COLL LEBEDEF

MÉXICO, D.F.

MAYO DE 2007.

AGRADECIMIENTOS

Estoy en deuda con todas las personas que me han ayudado para concluir este trabajo. En primer lugar por ser el número uno y más importante de una larga lista quiero dar GRACIAS a DIOS, a quien agradezco con todas mis fuerzas y con todo mi corazón por todo lo que me ha dado, por todo lo que me permite conservar y por todo lo que se ha llevado, porque todo tiene una razón de ser, GRACIAS por tu compañía, sabiduría y la fortaleza de la que me has rebotado hasta este día. GRACIAS por el inmenso amor con el que me has tratado a lo largo de mi existencia, sin condición ni limitación alguna.

Quiero agradecer también a mis padres: ALBINA LIMAS RAMÍREZ y CRESCENCIO GALICIA GARCÍA. por haber confiado en mí, Gracias por su apoyo, comprensión, amor y paciencia infinita GRACIAS PAPÁ, GRACIAS MAMÁ.

De la misma forma agradezco a tod@s mis hermanas y hermanos, especialmente a ODILIA, ARMINDA, LUCINO, BENJAMÍN, JOEL Y JOVANNY, por el apoyo financiero, moral y emocional que me proporcionaron toda vez que lo necesité, Gracias a tod@s por todo. Que Dios les Bendiga y les Prospere en Abundancia.

Una nota especial para agradecer profundamente a la profesora TATIANA COLL, el haber aceptado la dirección de este trabajo, muchas GRACIAS por su tiempo, asesoría, observaciones y muy acertadas recomendaciones.

Deseo agradecer a Ruth, Angélica, Lucina y Oliver su amistad, confianza y compañerismo no solamente durante la carrera sino hasta estos momentos.

Carmen, también formas parte de esta innumerable lista de seres a quienes agradezco su apoyo incondicional.

La lista aún es muy larga y para abreviar quiero dar Gracias infinitas a todas y cada una de las personas que de mil formas me apoyaron en la realización de este trabajo, manifestando así también mi agradecimiento a Gonzalo Miranda por haberme alentado en los momentos difíciles, GRACIAS por tus consejos y las innumerables reflexiones que compartiste conmigo y que en más de una ocasión fueron acertadas.

¡GRACIAS...!

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.	6
CAPÍTULO 1. CAMINANTES... en busca de oportunidades.	9
1.1. ¿Por qué se van?	9
1.1.1. El dinero no alcanza, son muchas las necesidades.	10
1.1.2. La ancestral tradición.	12
1.2. Viajeros en el tiempo, Argumentos.	13
1.3. Del campo a la ciudad.	17
1.4. El modelo a seguir.	19
1.4.1. Hoy aquí, mañana allá.	21
1.4.2. Los que se van y no regresan.	22
1.5. La modernidad en las grandes ciudades de México.	23
1.5.1 La gran metrópolis.	24
1.5.2 Esplendor en el bajío.	27
1.5.3 Auge regiomontano.	28
1.6. Recuperando una ciudad.	29
1.6.1. Presencia indígena en el Distrito Federal.	30
CAPÍTULO 2. ALFABETIZACIÓN Y CASTELLANIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	38
2.1. La Enseñanza inicial.	38
2.1.1. Fundamentos legales de la enseñanza.	44
2.1.2. Las buenas intenciones del sexenio (2001 – 2006).	52
2.1.3. Política Educativa 2001 – 2006.	57
2.2. Un poco de historia: alfabetización y castellanización.	60
2.2.1. Nuevas formas, mismos fines.	66
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS MIGRANTES EN EL DISTRITO FEDERAL.	76
3.1.- Diversidad Cultural en las escuelas.	78

3.2.- Educación, derecho fundamental de los niños.	81
3.3. Diversidad cultural ¿ventaja pedagógica u obstáculo de enseñanza?.....	84
3.3.1. Indígenas migrantes en las escuelas del Distrito Federal. ...	85
3.3.2. Participación del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE).	87
3.3.3. Colaboración Interinstitucional.	93
CAPÍTULO 4. PRESENCIA DE INDÍGENAS EN LA ESCUELA PRIMARIA “LIC. PONCIANO ARRIAGA”, TURNO VESPERTINO.	101
4.1. ¿Quiénes Integran la Escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”, Turno Vespertino?.....	101
4.2. Variedad Lingüística en la Escuela.	107
4.3. Convivencia e Integración del Niño Indígena en la Escuela.	112
4.4. Desempeño Escolar.	116
4.5. La Labor Docente en la Escuela “Lic. Ponciano Arriaga”.	122
4.6. La Educación Intercultural Bilingüe Nueva Propuesta Reproductora del Sistema Mestizo Dominante.	126
CONCLUSIONES.	136
LIMITACIONES Y ALGO MÁS.	142
FUENTES DE CONSULTA.	146

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, la migración se ha convertido en parte de la acostumbrada vida de multitudinarias familias mexicanas, en gran medida, gente humilde, campesina, proveniente de las zonas con los índices más altos de marginalidad, entre los cuales, evidentemente se cuenta a los indígenas, ya que de entre la población nacional, los pueblos indígenas destacan por sus bajos índices de bienestar.

Aunque el devenir histórico ha señalado a los pueblos indígenas, como poseedores de dinámicas tradiciones migratorias, dichos procesos regularmente responden a la insuperable subordinación política y cultural, explotación económica y despojo de tierras y recursos naturales, por lo que han hecho de la migración una alternativa de sobrevivencia, convirtiendo a pequeñas y grandes ciudades dentro y fuera del país, en sus lugares de arribo algunas veces temporal y en ocasiones definitivos, pues se ha documentado que la economía en las comunidades indígenas es una economía agrícola de autoconsumo y en algunos casos es complementada con la elaboración y venta de artesanías.

Bajo este panorama observamos que la ciudad de México es uno de aquellos lugares, punto de atracción y concentración de migrantes, muchos de ellos indígenas de diferentes grupos étnicos, según las estadísticas provenientes de estados como: Oaxaca, Guerrero, Chiapas, entre otros; quienes llegan a lugares como este en busca de “mejores oportunidades y condiciones de vida” pero que lamentablemente no siempre resulta ser la mejor de las experiencias en su vida, ya que ahora deben enfrentar otro tipo de problemáticas, comenzando por la adaptación al nuevo contexto bajo el que habrán de interactuar y en el que sus necesidades se verán mayormente desatendidas.

Hablar de la educación, es considerar que forma parte de esos aspectos que quedan fuera de alcance para la mayoría de los infantes indígenas en edad escolar; por años se mantuvo la “preocupación” del gobierno, por construir programas educativos alternativos para satisfacer las necesidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes, pero fue notable la falta de una acción similar para las zonas urbanas. Ahora después de tantos años de ausencia de una política que incluyera las necesidades de los indígenas migrantes surge como propuesta educativa, para este sector de la población, el Programa de Educación

Intercultural Bilingüe, el cual pretende subsanar la insistente negativa al reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística y cultural presente por muchos años en nuestro país y en particular en nuestra ciudad, pues en el caso del Distrito Federal, éste refugia numerosos grupos de indígenas de diferentes etnias que han migrado hasta este lugar y algunos ya se han establecido aquí, (de hecho su presencia en la Ciudad de México se remonta a la fundación de la gran Tenochtitlan) complementando el carácter pluricultural de la ciudad a partir de un fenómeno migratorio.

Darme cuenta de las injusticias que viven los pueblos indígenas me generó la inquietud de conocer más sobre ellos. Qué mejor temática, en este sentido, que el proceso de migración en el que se ven envueltos los indígenas y su vinculación con los programas de atención educativa que las autoridades de la SEP han diseñado para reivindicarse con este sector de la población y la forma en que estos proyectos educativos se van “adaptando” a las necesidades y condiciones de un contexto urbano en el que los indígenas han estado presentes por muchos años .

La realización de este trabajo se originó a partir de la inquietud de saber qué pasaba con el proceso educativo de los niños indígenas que por diversas razones salen de sus comunidades y se establecen en contextos socioculturales ajenos a sus características, ¿Cómo manifiestan su resistencia ante el mestizaje al que se enfrentan en las ciudades?; ¿Qué acciones realizan para mantener su identidad como indígenas? y ¿Cuál es la propuesta educativa que ofrecen las autoridades de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal ante las necesidades crecientes de estos grupos?

La organización de todo el trabajos se dio en dos modalidades, por un lado lo relativo a la investigación documental y por el otro la investigación de campo, por tanto el trabajo que se presenta, estructura su contenido en cuatro capítulos de los cuales, el primero aborda el tema de la migración, en él se hace mención de las características, causas, conceptualización y procesos migratorios de grupos indígenas que se movilizan a las ciudades mas importantes o campos agroindustriales al interior y traspasando las fronteras, regularmente del norte del país.

Por su parte, el capítulo dos pretende mostrar el proceso histórico que ha atravesado la educación indígena mediante la transformación de su práctica y marco legal, además de

abordar los contenidos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) en materia educativa y el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) del mismo periodo presidencial (2001- 2006) como documentos rectores del quehacer educativo para el sexenio foxista, se habla también de la actual modalidad educativa, es decir la Educación Intercultural Bilingüe, quien substituye ahora al anterior modelo educativo de la Educación Bilingüe Bicultural.

La educación Intercultural Bilingüe como nueva modalidad de atención educativa dirigida a niños indígenas, es abordada en el capítulo tres como parte de un programa de atención educativa que pretende apoyar el proceso educativo de niños indígenas que han migrado a zonas urbanas como el D. F., u otros lugares al interior de la república, por el simple hecho de constituirse un derecho de niñas y niños y una obligación del Estado para con los ciudadanos mexicanos.

El cuarto y último capítulo concentra los resultados de la investigación de campo, que van desde la composición de la matrícula y la estructura docente hasta el papel que juega la educación con su nuevo nombre en la transformación de la identidad cultural de los alumnos indígenas.

Se presentan también una serie de conclusiones del tema, así como las experiencias, limitaciones y complicaciones que se tuvo a lo largo de la realización de dicho trabajo. Por último y no por ello menos importantes se indican las fuentes de consulta utilizadas para la construcción del presente texto.

CAPÍTULO 1. CAMINANTES... EN BUSCA DE OPORTUNIDADES

La migración, se ha manifestado en todos los momentos de la historia humana; en cada uno de ellos ha adquirido diferentes dimensiones, cambia, se modifica y adapta según las circunstancias económicas, sociales y políticas de los lugares expulsores y receptores de migrantes.

En nuestro país en las últimas décadas del siglo XX, las crisis económicas y sociales propiciaron el momento de los movimientos migratorios, a tal grado que se han manifestado serias preocupaciones por las altas tasas de migración. El ir y venir de los campesinos, muchos de ellos indígenas¹ y de los obreros pobres que se desplazan en busca de trabajo, constituyen un fenómeno de enormes proporciones.

1.1. ¿Por qué se van?

"La migración indígena no ha dejado de ser un mero efecto de la estructura económica del campo sobre las ciudades, que se expresa como una estrategia de sobrevivencia y revitalización económica y cultural de las comunidades indias"².

Las causas de la migración son diversas, entre ellas se encuentran factores estructurales, algunos de naturaleza ecológica; (ello involucra el bajo rendimiento de la tierra; las manifestaciones climatológicas como: sequías, huracanes, temporadas muertas entre ciclos agrícolas; transformaciones en la calidad productiva del suelo, originados por su desgaste ecológico) otros relacionados con la tenencia de la tierra, particularmente a partir de la reforma Salinista al artículo 127 Constitucional; (problemas de reparto agrario y de la pérdida de la tierra, ganaderización del territorio, construcción de presas hidroeléctricas, entre otros factores) unos más, interconectados con los desequilibrios en los costos de los productos agrícolas, otros entrelazados con expulsiones o relocalizaciones (por causas de

¹ Las comunidades campesinas y las indígenas no son semejantes en todos sus componentes, sin embargo comparten elementos culturales, ideas, vivencias y problemas. Pueden diferenciarse por los sentidos religiosos y sociales, ya que para los pueblos indígenas existe un sentimiento de origen, historia y territorio común que los integra a su grupo étnico.

² Carlos Bravo Merentes "Reelaboración de identidades indígenas en la ciudad de México" en: Margarita Estrada, Raúl Nieto (Compiladores) **Antropología y ciudad**. CIESAS / UAM. México, Pág. 322.

urbanización, por explotación del suelo y subsuelo, por diferentes conflictos interétnicos, etc.) y otros unidos con fenómenos sociodemográficos (manifestados en el aumento demográfico, insostenible presión sobre la tierra, inconvenientes religiosos o de política local)³.

Las causas de la migración muestran que dicho fenómeno obedece no a una sino a diversas causas que inducen a las personas a dejar su lugar de origen. En este apartado se hará mención de dos factores muy importantes que intervienen en el fenómeno migratorio, nos referimos a las causas económicas y las causas culturales, de las cuales hablaremos a continuación:

1.1.1. El dinero no alcanza, son muchas las necesidades.

Se podría afirmar que en términos generales la migración se da por causas económicas, que se expresan en las siguientes determinantes: falta de tierra y falta de empleo. La población indígena generalmente vive en condiciones de aislamiento, con una fuerte carencia de servicios públicos, de empleo, de alimentación y de educación, por mencionar algunos.

Sara Molinari afirma que la economía indígena es una economía agrícola de autoconsumo, en la que predomina el cultivo del maíz, las artesanías, la ganadería, la caza, la pesca y la recolección son formas complementarias de esta economía de subsistencia, que apenas alcanza para satisfacer las necesidades biológicas más apremiantes⁴.

A) Falta de empleo bien remunerado:

Si se toma en cuenta que la mayoría de los indígenas son campesinos y que la difícil situación en sus comunidades de origen, los obliga a salir de ellas, estos se han convertido en trabajadores asalariados o peones de raya semanal ya sea en lugares cerca de sus comunidades o han tenido que recorrer grandes distancias para emplearse en algún sector de la economía.

La búsqueda de un trabajo que le permita obtener los ingresos económicos suficientes para subsistir junto con sus familiares han hecho que buena parte de la población joven se vea

³ Saúl Velasco Cruz. Op. cit Págs. 108 y 110

⁴ Sara Molinari Soriano "La migración indígena en México" en: Margarita Nolasco. **Aspectos sociales de la migración en México**. Tomo II. SEP/ ENAH. México, 1979, Pág. 50

expulsada de un grupo social que le niega tierras y posibilidades de trabajo, simplemente por que no las tiene y no puede generarlas.

La mano de obra femenina, a diferencia de la masculina, tiene más facilidad de colocación en el trabajo doméstico en las ciudades, por una demanda siempre abierta en este mercado laboral específico, sin embargo el alto grado de analfabetismo entre hombres y mujeres indígenas, y la ausencia total de calificación laboral para las ocupaciones urbanas, de las que carecen los jóvenes migrantes, impide su competencia en el mercado de trabajo ciudadano⁵ (Esto quiere decir que las condiciones laborales que buscan estos migrantes, tampoco son las que resolverán sus problemáticas).

B) Dificil satisfacción de necesidades básicas:

La pobreza es uno de los factores decisivos de la exclusión económica de los indígenas que salen de sus lugares de origen para ir en busca (temporal o definitiva) a otras regiones, la forma de complementar sus ingresos o mejorar sus niveles de vida para ellos y los suyos.

C) Posesión de tierras poco productivas:

Después de la década de los treinta, la falta de tierras ha obligado a ciertos grupos indígenas a efectuar constantes migraciones estacionales, de tal forma que complementan sus ingresos con peonaje agrícola temporal fuera de su localidad, y muchas veces la más cercana a ella; sin embargo hay migrantes que traspasan las zonas aledañas, y efectúan migraciones a distancias lejanas, y se dirigen a zonas agrícolas altamente calificadas o a las grandes metrópolis del país.

Dentro de las motivaciones a que obedece la migración del campo a la ciudad es el abandono de la tierra debido a la imposibilidad de subsistencia en ella.

La situación económica del indígena es medida a través de la propiedad de la tierra y su producción; en México se señalaran tres tipos de tenencia de la tierra:

a) El ejido, sistema particular de tenencia comunal de la tierra, nace bajo la presión campesina del centro y sur del país, sensibilizada por el movimiento Zapatista, está

⁵ Ibídem. Pág. 40.

constituida por las tierras y aguas dotadas o confirmadas a los núcleos de población de acuerdo con la legislación agraria (esta forma de tenencia de la tierra surgió de la reforma agraria mexicana impulsada por la Revolución Mexicana) mostrando con el paso de los años su insuficiencia para sostener a su creciente población. Amén de un proceso de acaparamiento y privatización agudizado en los noventas.

b) La pequeña propiedad, se caracteriza por ser insuficiente para satisfacer las necesidades de una familia campesina, y es otra forma legal de tenencia de la tierra, producto también de la reforma agraria. Dentro de la pequeña propiedad quedan incluidos los minifundios, es decir las propiedades de magnitud menor a la requerida para el sustento de una familia.

c) La comunidad indígena con sus tierras comunales divididas en pequeñas parcelas, sólo útiles para una agricultura de subsistencia. La comunidad indígena posee tierras comunales, tierras que en parte son usadas libremente por todo el pueblo, para abasto de leña, para cierta recolección, un poco de pastoreo de ganado menor, y en parte son fraccionados en pequeñas parcelas para el usufructo de los habitantes de la localidad o comunidad. Muchas veces han sido saqueadas por agiotistas que compran las riquezas en precios ridículos como los recursos forestales y otros.

En su lugar de origen, el indígena tiene como ocupación principal la labor agrícola, ésta es realizada en sólo sesenta días, en épocas de lluvia y en superficies limitadas. Después de este ciclo de agricultura, no tiene ocupación, aguarda a la llegada de la cosecha, mientras tanto en ese tiempo de espera se ocupa en actividades artesanales o en vender su fuerza de trabajo fuera de su lugar de origen⁶

1.1.2. La ancestral tradición.

La historia nos señala que los pueblos indígenas tienen fuertes tradiciones migratorias. En la etapa precolombina los movimientos migratorios más importantes se realizaron de norte a sur; una vez concluida la conquista el territorio de la Nueva España fue recorrido de sur a norte por misioneros y conquistadores, con diferentes fines.

⁶ Sara Molinari Soriano, Op. Cit. Pág. 40.

Después de la Conquista, los españoles establecieron una institución de trabajo llamada “La encomienda” mediante ésta, se aprovechaba el sistema tributario de los indígenas y se obtiene, al mismo tiempo, trabajo y tributo de la población india

En la época de gobierno del General Porfirio Díaz, los indígenas fueron forzados a migrar a las haciendas y ahí se quedaron inmóviles, obligados a quedarse pegados a la tierra, casi como parte de ella, hasta después de la Revolución Mexicana de 1910 que pudieron despegarse de esas tierras.

En los primeros años postrevolucionarios los indios migraron poco, porque les dieron tierras, les repartieron las viejas haciendas, pero el desarrollo capitalista nacional necesitó mano de obra barata para las plantaciones comerciales, la agricultura de exportación, las grandes obras públicas, por ello los indios tuvieron que migrar otra vez.

La migración es un fenómeno socioeconómico, político y cultural generalmente asociado con la búsqueda de mejores condiciones de vida. En nuestro país la migración forma parte de la vida de numerosas familias mexicanas desde tiempos inmemoriales. Trasládarse por algún tiempo como trabajadores agrícolas a un campo cercano a su comunidad, es para estos grupos, una tradición heredada a lo largo de muchas generaciones, ya que es una de las formas de obtener recursos económicos que les permitan la subsistencia⁷.

Actualmente la migración indígena hacia el exterior de sus fronteras regionales no sólo se ha convertido en la vía para acceder a una fuente potencial de recursos para mejorar sus condiciones de vida, sino en el motor que genera los caminos más importantes en la distribución contemporánea de la población indígena.

1.2. Argumentos y viajeros en el tiempo.

La raza humana siempre ha caminado de un lado a otro, pasaron de África a Europa, Asia y por el estrecho de Bering hacia América siguiendo a las manadas, tras los cultivos y los climas, siempre se ha aventurado hacia tierras desconocidas, los hombres han sido caminantes y migrantes de toda la vida.

⁷ CONAFE. **Educación intercultural: Una propuesta para población infantil migrante.** México, 1999 Pág. 16.

Considerando lo importante que resulta dejar clara una definición de lo que se entiende por migración, se han seleccionado algunas definiciones de diversos autores:

Uno de los diccionarios de sociología, define al término MIGRACIÓN, como "los cambios de residencia voluntarios o involuntarios, que implican grandes distancias geográficas y que afectan sucesivamente o al mismo tiempo a parte de la población lo suficientemente grandes como para producir un cambio en el cuadro demográfico general"⁸.

El impacto que causa la urbanización de pequeñas y grandes ciudades se debe a la magnitud de la MIGRACIÓN, aspecto sin duda fundamental en el crecimiento de las mismas, pues como lo expresa Gino Germani; además de considerarla como un proceso social que implica movimientos de población, es una expresión de los cambios básicos que transforman al mundo, "son movimientos que convierten al planeta de aldeas y desiertos en un planeta de ciudades y metrópolis"⁹.

El conflicto demográfico que causa la migración en las poblaciones receptoras tiene dos aspectos fundamentales: por una parte, existe un efecto "directo" en el volumen de la población del lugar de destino, ya que la inmigración significa una adición de individuos a la misma, en tanto que la emigración constituye una sustracción de personas, por lo que el sentido de este efecto depende de las magnitudes de estos factores y se manifiesta en la tasa de crecimiento social de la población receptora así como una disminución de las poblaciones expulsoras con todas las consecuencias que éste fenómeno ambivalente implica; es decir, la fuerte inmigración o emigración de los individuos, produce un efecto "indirecto" a través del crecimiento vegetativo de las ciudades, con un impacto en lo económico y en lo social.

Retomando otro concepto, Sara Molinari expresa que la MIGRACIÓN "es el cambio de residencia permanente o semipermanente que implica un lugar de origen y uno de destino y entre ambos puntos existe como obstáculo la distancia y los canales de comunicación"¹⁰

⁸ Concepto tomado de Helmut Schoedk. **Diccionario de sociología**. Ed. Herder. Barcelona, España, 1973, Págs. 460 - 662

⁹ Gino Germani. Sociología de la modernización. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1969. Pág. 124.

¹⁰ Sara Molinari Soriano "La migración indígena en México" en: Martarita Nolasco. **Aspectos sociales de la migración en México** Tomo II. SEP / ENAH. México, 1979. Pág. 30

Contemplando todo lo escrito sobre MIGRACIÓN, esta se conceptualiza como un proceso en el tiempo que implica movimientos poblacionales voluntarios e involuntarios, temporales o permanentes en los que se conjuga la distancia, las vías de comunicación, el lugar de origen y el de destino. Luego entonces, se sabe que ésta se ha dado en todos los tiempos y en todo lugar, es por ello que dicho fenómeno posee una gran importancia histórica, en los aspectos político, económico y social.

Un hecho enorme de la historia universal es el trasiego de pueblos en todas direcciones que se llama migración. Es uno de los factores del cambio histórico, de la movilidad de grandes fracciones de humanidad, de mezclas, choques, fecundaciones mutuas, comunicación de civilizaciones, desgarramientos y conocimientos mutuos. Desde las épocas más remotas y en todos los continentes se han producido migraciones cuyo resultado es el mundo actual.

Las migraciones humanas son un fenómeno tan viejo como la humanidad misma. De acuerdo a las hipótesis antropológicas estiman que el ser humano hizo su aparición en un punto determinado del planeta y de ahí migró por toda la faz de la tierra, consideran al hombre como el único ser viviente que ha migrado y se ha adaptado a todos los rincones del mundo¹¹. Por lo tanto las migraciones no constituyen una novedad en la historia; siempre las ha habido, y generalmente han funcionado para bien o para mal como un elemento dinamizador del desarrollo social.

La gente ha migrado históricamente de un sitio a otro: a) forzada por las circunstancias algunas veces, y b) voluntariamente otras. En el segundo caso la población migrante buscó nuevos horizontes simplemente movida por el humano afán de conocer cosas nuevas, del descubrimiento, o de la aventura. Las migraciones forzosas se han debido a diversas causas, por lo general puede afirmarse que aparecen en algún momento ligadas a contingencias naturales: catástrofes, hambrunas, empeoramiento en las condiciones de "habitabilidad" de una región. Recientemente el fenómeno ha adquirido una dimensión masiva de proporciones nunca antes vistas, apareciendo motivado por razones de orden puramente social: guerras, discriminaciones, persecuciones, pero más aún: pobreza. Sólo en la segunda mitad del siglo XX puede decirse que empieza a constituirse en un verdadero problema, perdiendo definitivamente su carácter de factor de progreso, de

¹¹ WWW.lainsignia.org/2002/marzosoc_044.htm

aventura positiva, para convertirse en uno de necesidad de sobrevivencia para los individuos.

La actual dinámica social y particularmente el modelo de acumulación capitalista, curiosamente, aunque se amplía en potencialidades productivas, en racionalidad y en tecnologías más efectivas, no resuelve problemas ancestrales de la Humanidad en cuanto al mejoramiento de sus condiciones de vida sino, por el contrario, para una gran mayoría las empeora día a día.

La era industrial provocó las oleadas de migración voluntaria más grandes que hasta entonces se habían producido. La búsqueda de la prosperidad ofrecida inicialmente por el capitalismo en su proceso de crecimiento movió enormes contingentes de población rápidamente. Países enteros comenzaron a nutrirse de los inmigrantes; algunos construyeron su grandeza sobre esa base. Quizá los Estados Unidos de América son el ejemplo más elocuente¹² que pueda utilizarse para ilustrar tal cuestión.

La industrialización de las sociedades, y por lo tanto el crecimiento de la ciudad en detrimento del campo, pone en marcha un proceso migratorio en todo el mundo que no da señales de detenerse. Pareciera que crecientemente hay más interés al igual que más necesidad por migrar. La gente huye de la miseria: del área rural a la ciudad, de los países pobres a la prosperidad del Norte, al igual que huye de las guerras, de las persecuciones políticas, de las cacerías humanas, cualquiera que sea su naturaleza. El modelo Neoliberal de desarrollo capitalista ha desatado un fenómeno sin precedentes de traslado de mano de obra desde el Sur subdesarrollado hacia el Norte desarrollado y próspero.

Una vez observado el proceso histórico de la migración, se concluye que las migraciones humanas vislumbran importantes modificaciones en el orden político, económico, social y sobre todo en el orden sociocultural de las sociedades. En este siglo y en relación con México ha habido migraciones de distinto tipo y significado, que han proyectado importantes repercusiones en cada ámbito de la vida nacional, sin embargo lo que más ha llamado la atención es la dinámica poblacional lo cual ha conducido a enriquecer el recientemente reconocido pluralismo cultural del que siempre hemos formado parte.

¹² WWW.cubalibertad.org/archivo_01/migacioneshum.

1.3. Del campo a la ciudad

Durante las últimas cuatro décadas la migración interna, principalmente la de carácter rural - urbano, ha sido un factor determinante en el crecimiento de las ciudades del país. El destino principal de estos movimientos migratorios han sido los espacios urbanos más grandes, como son: las ciudades de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla y otras de menor importancia como Chihuahua, Veracruz, León, y Torreón, entre otras. Cabe señalar que las cuatro primeras ciudades comprendían en 1980 en conjunto, poco más de la mitad de la población urbana total.

A principios del siglo XX los movimientos revolucionarios acaudillados por Emiliano Zapata evidenciaron la injusta distribución de la tierra y la necesidad de los campesinos de poseer parcelas en las que pudieran establecer sus empresas agrícolas libremente. Los repartos agrarios de los gobiernos de la revolución se encausaron hacia la restitución y la dotación de tierras y respetaron la propiedad privada solamente dentro de ciertos límites legales que se estimaron justos en el momento de legislar. La Ley de Dotaciones y Restituciones de Tierras y Aguas establecía el derecho de los pueblos a ser sujetos de dotaciones agrarias y señala los procedimientos judiciales que permiten llevar adelante los procesos de dotación.

Para cualquier campesino, resulta primordial la posesión de la tierra, así los repartos agrarios efectuados durante los gobiernos posteriores a la revolución pudieron satisfacer a 2.8 millones de demandantes, sin embargo, las dificultades para habilitar tantas parcelas como solicitantes había, combinado con el crecimiento demográfico, condujo en primer término a la distribución de territorios de escaso valor agrícola y, posteriormente, tuvo que dejar insatisfechos a casi cuatro millones de campesinos. Las nuevas generaciones campesinas tuvieron y continúan bajo el mismo esquema con pocas alternativas, tales como:

- a) Dedicarse al peonaje.
- b) Cambiar de actividad.
- c) Emigrar¹³.

Si bien es cierto que la familia campesina en aquel momento encontró numerosos mecanismos para sostenerse, el jefe de la misma siempre se sintió presionado para

¹³ Ma. Luisa Acevedo Conde "Municipios rurales y muy rurales con fuerte atracción: el caso de Balancan – Tenosique" en Margarita Nolasco. Op. cit Pág 100

resolverse por alguna de las alternativas apuntadas (trabajo de las mujeres y los niños, prestaciones de servicios eventualmente, migración, elaboración y venta de artesanías, recolección, por mencionar algunas)

a) Dedicarse al peonaje fue la más socorrida puesto que la educación recibida y el ambiente social y económico que rodeaban al campesino dejaba pocas oportunidades de aprender algo más que los sistemas tradicionales de explotación agropecuaria. La educación formal mas allá de la escuela primaria era una posibilidad que muy pocos tenían la oportunidad de alcanzar, esta situación restringió durante muchos años, la educación de las nuevas generaciones campesinas a la información cotidiana proporcionada por los padres.

Un peón de campo podía encontrar empleos eventuales con los propietarios o los ejidatarios de su comunidad y esto le permitía enfrentar las necesidades de su familia. La aparcería fue una solución alternativa para aprovechar las tierras de los ausentistas y constituyó una válvula de escape para impedir la acumulación de presión social sobre las autoridades agrarias.

b) El cambio de actividad constituyó otro medio de resolver el problema de los campesinos sin tierra. No obstante, el escaso desarrollo de los sectores secundario y terciario de la economía nacional limitó la incorporación de contingentes importantes de campesinos sin tierra a las actividades características de estos sectores.

Las grandes obras de infraestructura efectuadas por el gobierno federal en casi todo el país, captaron mano de obra campesina durante periodos variables pero no pudieron solucionar permanentemente el problema de la falta de trabajo.

Los capitales invertidos en la industria durante el periodo de sustitución de importantes, tampoco fueron capaces de dar trabajo estable bien remunerado a los miles de solicitantes provenientes del campo y finalmente, muchos de ellos, buscaron en los servicios el medio para salir de su situación. El sector de servicios se engrosó inmoderadamente pero se saturó antes de agotar las reservas conformadas por los campesinos sin tierra¹⁴.

¹⁴ Ma. Luisa Acevedo Conde *Ibidem*, Págs. 100 y 101

c) La emigración hacia las ciudades se inició en la década de los cuarenta y cincuenta, acelerándose más en los años sesenta - setenta. Más de la mitad de la migración en México se dirige a tres áreas metropolitanas: la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey; y tienen su origen en una gran multitud de municipios rurales y semiurbanos. Otras ciudades pequeñas también atraen proporcionalmente a gran cantidad de migrantes, y son raras las ciudades que expulsan población.

Dada la escasa posibilidad de poseer una parcela propia, el campesino indígena mexicano ha modificado su patrón de vida; de tal forma que en la actualidad se le puede observar en campos agroindustriales nacionales o en el extranjero, como jornaleros agrícolas; en otros casos produciendo artesanías de complicada labor que suelen vender a precios ridículos o intercambiar por productos que están a la venta a un precio muy por debajo del valor de la artesanía que ellos presentan y aquellos que suelen migrar a centros urbanos, no con mejor suerte que los anteriores se les puede ver pidiendo limosna en cruceros (ellos, su esposa e hijos) o en el metro, en el caso de los que llegan a la Cd. de México.

1.4. El modelo a seguir.

Del mismo modo en que la migración ha sido estudiada según los lugares originarios¹⁵ de los migrantes y el lugar al que llegan¹⁶, (de ahí que se le denomine rural – rural; rural – urbana; urbana – urbana o urbana – rural) los estudios más recientes también la denominan de acuerdo al intervalo migratorio¹⁷ clasificándola como: temporal – estacional¹⁸ o definitiva – permanente¹⁹

El fenómeno migratorio adquiere diferentes modalidades, a saber: migración temporal y migración definitiva. La primera de ellas, es decir la de carácter temporal, es la más

¹⁵ Lugar de origen: área de residencia al comienzo del intervalo migratorio.

¹⁶ Lugar de destino: área de residencia la final de periodo migratorio

¹⁷ Se le denomina intervalo migratorio al tiempo transcurrido entre dos épocas cualesquiera, entre las cuales hayan podido ocurrir migraciones.

¹⁸ La migración temporal es la más frecuente, está ligada al ciclo agrícola de las regiones de origen y a menudo ocurre en dos momentos distintos: después de la siembra y después de la cosecha. Saúl Velasco Cruz. El movimiento indígena y la autonomía en México. UNAM / UPN México, 2003. Pág. 110

¹⁹ La migración definitiva es otro tipo de migración indígena, provoca la ruptura gradual de la relación entre los emigrados y su comunidad de origen, y define un nuevo lugar de asentamiento. Se ha observado que la población que ha practicado la migración en esta modalidad suele dirigirse con regularidad a los centros de las costas mexicanas y ciudades importantes incluyendo las capitales de los estados y las ciudades fronterizas. Idem

común entre la población indígena y se encuentra vinculada al ciclo agrícola y por tanto, los polos de atracción son aquellas poblaciones en donde se cosecha café, azúcar, así como otras actividades agropecuarias; las cuales se realizan en el territorio nacional como en las ciudades fronterizas de Estados Unidos. Uno de los más importantes centros de atracción es la zona agroindustrial del valle de San Quintín en Baja California y los campos de hortalizas cercanos a la frontera, así como las ciudades de Tijuana y Mexicali. Algunos migrantes se introducen en California, Estados Unidos, por la ruta de San Diego y se vinculan con organizaciones indígenas establecidas en las ciudades, tales como las de mixtecos, purépechas, zapotecos, por mencionar algunas.

Las mujeres indígenas forman parte de esta corriente migratoria que se dirige hacia los centros urbanos en donde se emplean como trabajadoras domésticas y como vendedoras de artesanías y a las zonas agroindustriales que demandan mano de obra femenina, por considerarla más redituable, ya que trabajan jornadas dobles y perciben salarios más bajos. Esto se explica porque la mayoría de las mujeres indígenas son monolingües y analfabetas y porque son migrantes temporales a quienes no se les da ninguna prestación social.

Por otro lado, la migración definitiva es poco significativa si se compara con la temporal y se caracteriza porque la corriente migratoria se dirige a los centros turísticos de las costas y a las capitales de las entidades federativas, en donde se establecen en barrios que constituyen los cinturones de miseria. Los hombres se emplean en el sector servicios y en el de la construcción y las mujeres se contratan como empleadas domésticas y en algunos casos como obreras. Esto permite el establecimiento y la reproducción de redes sociales de familiares entre sí y con otros miembros de las comunidades de origen. Pese al carácter definitivo de este tipo de migración, los indígenas mantienen contacto con sus comunidades al acudir a las fiestas religiosas más importantes y al enviar dinero para los familiares que permanecen ahí.

En este contexto, los indígenas migrantes se desempeñan como jornaleros, tanto en sus propias regiones como en las grandes plantaciones agroindustriales del noroeste del país y del sur y el centro de Estados Unidos, cortadores de caña en los estados de Morelos, Puebla y Veracruz, como obreros de la construcción, veladores, vigilantes, policías, soldados, cargadores, lavacoques, vendedores ambulantes, jardineros y empleadas domésticas en las grandes ciudades.

1.4.1.. Hoy aquí, mañana allá.

Existen grupos de migrantes indígenas que se dirigen temporalmente a la ciudad durante los periodos de poca o nula actividad agrícola en sus regiones o durante los periodos de mayor demanda de mano de obra en el medio urbano. Por otra parte están los migrantes residentes de la ciudad, que no rompen los lazos con su familia y lugar de origen, pues son un elemento significativo de la economía familiar y de la localidad misma.

Es importante considerar que en las migraciones indias hay una mayor incidencia en la migración temporal, en la que conservan su residencia y sus lazos de parentesco y de amistad con su comunidad de origen; esto significa que la mayoría de los migrantes indígenas suelen ser migrantes no definitivos, ya que muchos de los migrantes temporales indígenas acuden periódicamente al lugar donde les ofrecen una ocupación pero después regresan a su pueblo para tomar "cargo" (mayordomías) que les proporcionará prestigio social dentro de su comunidad de origen (por ejemplo los Mazahuas y los Otomíes).

En algunos grupos indígenas sólo se manifiesta la migración estacional, como es el caso de los Huicholes y Coras que se trasladan a la cosecha del tabaco en las costas nayaritas, generalmente acompañados de la mujer y de los hijos quienes ayudan también en la cosecha; en el caso de la mujer, además de ayudar en algunos procesos del trabajo en el peonaje agrícola, debe elaborar los alimentos que consumirá el grupo familiar.

Otro tipo de migrantes temporales son aquellos que permanecen toda la semana trabajando en la ciudad y que regresan sábado y domingo a su pueblo (desde luego esto sólo pasa con los indígenas que viven cerca de los lugares donde se han empleado) como es el caso de Puebla, Hidalgo o Tlaxcala, con relación a la ciudad de México.

En la época de las fiestas patronales de sus pueblos, los migrantes regresan al mismo para las celebraciones y contribuyen en alguna forma para la realización de éstas, es así como participan activamente en la vida ritual y social del pueblo, junto con los demás habitantes.

La presencia de grupos indígenas temporales en la ciudad también se debe a que acuden cotidianamente a realizar trámites de diversa índole en oficinas públicas, hospitales, mercados u otros lugares

Indígenas provenientes de diversos estados, sobre todo del sur de la república, se dirigen a los grandes centros agrícolas de Sonora e inclusive de los Estados Unidos. Familias enteras

y grupos de “migrantes golondrinos” llegan al Distrito Federal en ciertas épocas del año y se instalan temporalmente en determinados espacios públicos (parques, jardines, camellones, pórticos de iglesias y edificios en donde llevan a cabo actividades de comercio y posteriormente continúan su camino hacia otros lugares.

1.4.2. Los que se va y no regresan.

En México las migraciones definitivas rural urbanas fueron parte de procesos de proletarización y urbanización, mientras que las temporales se vincularon con la presencia del campesinado y la reproducción de fuerza de trabajo asalariada eventual. Esta clase de empleo se incrementó debido al agotamiento del modelo de crecimiento hacia dentro, la crisis económica y la precarización de los mercados de trabajo en los años ochenta se reforzó por las condiciones críticas que ha afrontado la agricultura de subsistencia en los últimos decenios.

El Área Metropolitana de la ciudad de México, ha sido el destino preferente de un importante sector de la población que ha emigrado de las zonas agrícolas de subsistencia del centro del país. La presencia de migraciones temporales a la ciudad facilitada por su cercanía, podría explicar ese arraigo de la población²⁰. No obstante, en la zona inmediatamente contigua a la ciudad y en el área rural del Estado de México, persisten poblados campesinos cuya expulsión de población hacia la urbe ha sido menos intensa que en otras zonas.

El perfil ocupacional del indígena que ha residido de manera permanente en la ciudad se ha ido transformando desde las primeras décadas posteriores a la Revolución Mexicana. En la década de los cuarenta la población indígena de la capital se concentraba en zonas rurales de la periferia, en donde conservaban la lengua y las tradiciones de sus antepasados; con el trascurso de los años, estas zonas se fueron perdiendo con el crecimiento de la industria en la ciudad y con ello la absorción de esta población, ello implicó la pérdida de los elementos culturales que los caracterizaban como indígenas.

A fines de los cincuenta la industrialización del país provocó una fuerte migración de indígenas, quienes se desplazaban hacia las grandes ciudades del país en busca de trabajo como obreros industriales o como peones de la construcción.

²⁰ Ivonne Szasz Pianta. **Migración temporal en Malinalco: la agricultura de subsistencia en tiempos de crisis.** EL COLMEX/ EL COLEGIO MEXIQUENCE. México, 1993, Págs. 11 y 12.

En la década de los sesenta la crisis en la producción del maíz incrementó la migración masiva de indígenas, quienes además de emplearse como obreros industriales se convirtieron en empleados domésticos, vendedores ambulantes y empezaron a ubicar sus hogares en vecindades en el centro de la ciudad o en terrenos agrícolas de las delegaciones de la periferia del Distrito Federal.

En 1990 los indígenas permanentes de la Ciudad de México estaban empleados principalmente en la industria de la construcción o estaban inmersos en la economía informal y marginal: acomodacoches, limpiaparabrisas, tragafuegos, acordeonistas, payasitos, entre otras; de hecho estas y otras actividades aún se realizan en distintos puntos de la ciudad.

Algunos grupos de indígenas permanentes se han ido arraigando desde hace décadas en la ciudad, estableciendo sus domicilios en vecindades de alto riesgo en las distintas calles del Centro Histórico de la Ciudad de México y en bodegas de la Merced. Otros grupos se han establecido en colonias sin servicios públicos de algunos municipios conurbados como Chimalhuacan, Nezahualcoyotl, Naucalpan, Ecatepec, los cuales son conocidos como municipios – dormitorio debido a que mucha gente realiza casi todas sus actividades en la ciudad de México y sólo regresa a sus hogares a pasar la noche.

1.5. La modernidad en las grandes ciudades de México

El modelo de crecimiento adoptado por la economía mexicana a partir de la década de los cuarenta se caracterizó por el auge del desarrollo industrial, pero al mismo tiempo por el paulatino descenso del sector agrícola. Las inversiones del sector público orientadas al establecimiento de la infraestructura y desarrollo industrial en los principales centros económicos del país, por un lado, y el descenso de las inversiones de capital en amplias zonas agrícolas del centro y sur de la República, por otro lado, determinan, a su vez, los desequilibrios estructurales entre los distintos sectores productivos y las marcadas diferencias y desigualdades de desarrollo entre unas regiones y otras.

En las décadas siguientes este modelo de crecimiento económico trajo consigo serias transformaciones que impactaron la distribución espacial de la población. Así, durante los cincuenta y en los años siguientes, la concentración de las inversiones en los principales polos de desarrollo industrial como la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, y las

fuerzas inversiones en la agricultura comercial de entidades como Sonora, Sinaloa, Coahuila, Tamaulipas y Chihuahua, terminan por definir la estructura productiva desigual, situación que da paso a la desocupación de enormes contingentes de fuerza de trabajo campesina indígena, la cual se vio obligada a migrar a los principales centros económicos, pues provenían de áreas de agricultura tradicional.

Las ciudades de México y Monterrey, junto con la ciudad de Guadalajara, representan en el país los lugares prominentes en cuanto a su desarrollo industrial y su crecimiento demográfico y urbano, siendo las únicas tres ciudades del país que concentraban el 30% de la población total, hasta los años setenta²¹.

1.5.1. La gran metrópolis

La ciudad de México es, sin duda, la ciudad más importante en el país no sólo en términos económicos, sino también desde el punto de vista cultural y político. El curso que ha seguido el desarrollo del país y los factores que lo han caracterizado provocaron que llegara a ser la metrópoli más importante en términos de su concentración demográfica, el tamaño de su área urbana, la cantidad y tipo de servicios que ofrece y la extensión de su mercado de trabajo, de capital y de bienes de consumo. Su carácter predominante en todos estos aspectos no es de naturaleza reciente, mejor dicho, deviene de tiempos anteriores a la Conquista española²², aunque es en ésta época cuando florecen distintos tipos de asentamientos urbanos, en función de propósitos políticos, económicos o administrativos, y es así como nacen ciudades como la de Oaxaca, Puebla, Guadalajara, Veracruz, Guanajuato, San Luis Potosí, La ciudad de México, entre las más importantes.

Durante el siglo XX y sobre todo a partir de 1940, la expansión urbana de la ciudad de México empieza a absorber de manera acelerada a poblados indígenas ubicados en su periferia, transformando a los antiguos campesinos en fuerza de trabajo para la naciente industria y los crecientes servicios urbanos, transformando a su vez la fisonomía rural de estos poblados en una de tipo urbano.

Los cambios sociales y culturales ocurridos en estos pueblos presentan características particulares de acuerdo a su ubicación geográfica y a los procesos de industrialización y urbanización desarrollados en la ciudad de México en esas áreas. Al norte, por ejemplo

²¹ Humberto Muñoz García. "Categorías de migrantes y nativos, algunas de sus características socioeconómicas: comparaciones entre las ciudades de Monterrey y México" en: **Migración estructura ocupacional y movilidad social**. Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM). México, 1973, Pág. 262 y 263.

²² Idem.

Azcapotzalco y Tacuba en el D. F., lo mismo que otros poblados cercanos de los municipios conurbados fueron dotados de una nueva vocación laboral: industrial, perdiendo rápidamente su carácter rural y transformándose en importantes sitios de llegada de población proletarizada y migrante. Al sur en cambio, algunos pueblos mantuvieron su carácter aristócrata de épocas anteriores, conservando su aspecto colonial como Tlalpan, San Ángel y Coyoacán; hay zonas donde también subsisten pueblos con carácter más popular como los de la Delegación Magdalena Contreras, Xochimilco y Milpa Alta, que mantienen expresiones culturales y formas de organización heredadas de su ascendencia indígena.

El crecimiento económico, social y urbano de la ciudad de México durante el presente siglo, ha absorbido y transformado a los poblados indígenas asentados en la cuenca, también ha sido un importante foco de atracción de las corrientes migratorias del país, dentro de las cuales la población indígena mantiene una presencia creciente poniendo de manifiesto y enriqueciendo el carácter multicultural de la ciudad de México.

Aunque las migraciones indígenas a las ciudades y en particular a la de México, no son un fenómeno reciente, pues datan de la época prehispánica, durante el presente siglo el modelo capitalista de desarrollo les ha impuesto un matiz claramente económico. Durante las primeras décadas del presente siglo, las migraciones obedecieron a los efectos de la Revolución Mexicana que rompió con la estructura económica hacendaría, llevando a muchos de los antiguos peones acasillados a las ciudades en busca de protección y mejores condiciones de vida.

Sin embargo es a partir de 1940 y hasta los años setenta cuando las migraciones campo - ciudad, surgen como un fenómeno de considerables proporciones. Durante estas tres décadas las migraciones rural - urbanas, obedecieron a los primeros efectos del desequilibrio sectorial de la economía, que llevó a una concentración de los medios de producción y de los servicios en las ciudades y zonas de agricultura tecnificada, abandonando a su suerte a las regiones de agricultura temporal, cuya mayoría estaba poblada por indígenas y ubicadas en áreas poco propicias para la inversión capitalista.

La población indígena del centro del país fue la que más se desplazó a la ciudad de México durante esos años; su migración era una estrategia temporal para el complemento de su economía doméstica, que se desarrollaba en los espacios libres que dejaban sus actividades agrícolas, a diferencia de aquellos indígenas que provenían de regiones más apartadas del país (sobre todo del sur y sureste), para quienes la migración a la ciudad de México se debía

a la pretensión de elevar su estatus económico, familiar mediante la educación y el desarrollo de actividades no agrícolas. Durante estas décadas los migrantes eran principalmente hombres maduros en el primer caso y jóvenes en el segundo, así como mujeres jóvenes que continuaban con la añeja tradición de incorporarse de manera permanente a la vida urbana a través del trabajo doméstico.

En la actualidad, al igual que en décadas pasadas las corrientes migratorias han seguido siendo motivadas por la atracción de los centros urbanos y grandes campos de cultivo, por lo que suelen convertirse cada vez más en una estrategia permanente de sobrevivencia ante la creciente crisis económica de las zonas rurales de temporal, fenómeno que lleva a amplios sectores de su población a abandonar sus comunidades para dirigirse a las ciudades y otros centros de trabajo para mejorar sus condiciones de vida, o cuando menos asegurar la sobrevivencia misma.

En los setenta se han acelerado los flujos migratorios rural - urbanos a la ciudad de México. Las tendencias generales de estos movimientos revelan una mayor migración femenina, debido a su más fácil acomodo en el mercado laboral, en comparación con el sector masculino donde se pide cada vez más una mayor calificación por lo que las opciones laborales son menores cada día. Asimismo se observa un incremento de la migración familiar por sobre la de grupos definidos de edad, predominante en años anteriores, y un carácter más permanente de estancia en la ciudad. A partir de estos años en que se inicia la crisis del modelo desarrollista y sobre todo en los ochentas, años del brutal ajuste de la famosa "década del crecimiento cero", los migrantes sobreviven en el mercado informal, las proporciones de la economía subterránea son tales que su tasa de crecimiento llegó a ser del 300% constituyendo para los años noventa cerca del 50% de la Población Económicamente Activa (PEA). Estos son los años del surgimiento del "mil usos" y las marías, que igual venden de todo en cruceros y calles de la ciudad, que hacen de todo, para sobrevivir en esta gran ciudad.

Ante la población indígena es imposible trazar una separación tajante entre quienes migran de manera definitiva y quienes lo hacen de forma temporal, esto depende tanto de la composición interna de la familia y de la posición social que ocupan localmente, como de las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida con base en el desarrollo regional, en comparación con el posible o real mejoramiento en la ciudad y la tradición cultural de cada grupo étnico con relación a los procesos migratorios. Por lo anterior, puede decirse que tanto la migración temporal como la definitiva, así como la de tipo familiar individual, o por

grupos de edad y sexo, conforman partes o etapas de una estrategia migratoria global de la población indígena.

1.5.2. Esplendor en el bajo

Durante mucho tiempo la población migrante buscó las áreas urbanas como puntos de atracción, poco a poco la migración se ha dirigido hacia las zonas conurbadas y las periferias de las grandes urbes, situación que, reiteradamente se ha presentado en las zonas conurbadas de la ciudad de Guadalajara, en donde la población migrante indígena ha utilizado estos sitios como lugares de asentamiento y residencia, pues las relaciones con aquellos a quienes les han antecedido en la migración se los permite, fundando así nuevas colonias, en donde les es más fácil conseguir un espacio donde habitar.

No obstante la reorientación hacia estas zonas, la ciudad de Guadalajara se ha mantenido como una zona importante de atracción para algunos grupos indígenas, aunque en menor proporción que los municipios conurbados, en los cuales la población migrante se ha duplicado durante los últimos años.

La migración de población indígena y no indígena en la ciudad de Guadalajara, se da por la cercanía geográfica entre los lugares que expulsan población y el centro receptor y ésta coincide con el periodo de mayor expansión de las agroindustrias de grano en Jalisco.

La transformación de una parte del sector agrícola y su relación con la expansión de las agroindustrias transnacionales influyeron para que la población campesina e indígena, ante los altos costos del agua, los fertilizantes, semillas y la falta de créditos, optara por abandonar sus parcelas.

Una cuestión que es importante valorar, es el hecho de que la ciudad de Guadalajara ha sido una zona industrial que exige un cierto nivel de especialización, situación que por formación e intereses generó escasos flujos migratorios de población indígena. Sin embargo, en las últimas décadas los flujos migratorios han presentado una reconversión. Si bien la industria no ha sido el motor que haya generado la atracción, sí lo ha sido el comercio ambulante y la venta de artesanías²³.

²³ Alberto Valencia Rojas. **La migración indígena a las ciudades, Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México.** INI / PNUD. México, 2000, págs. 69 - 73.

1.5.3. Auge regiomontano

La ciudad de Monterrey comienza a surgir como centro de importancia hasta la segunda mitad del siglo XIX, antes sólo fue una pequeña ciudad con poca población. Surge desde sus inicios como centro industrial y mantiene hasta nuestros días tal carácter dominante.

La tendencia del comportamiento migratorio en un nivel nacional señalan que, como parte del proceso de transición y reorientación de los flujos migratorios, un sector importante de la población entre la que se encuentra la indígena, se está dirigiendo a las grandes ciudades y de desarrollo medio en busca de alternativas de sobrevivencia. Estos espacios y alternativas, en algunas ocasiones, tienen que ver con toda una tradición y cultura migratoria establecida y reforzada mediante las redes sociales hacia zonas específicas, o con la construcción y establecimiento de nuevos corredores migratorios que permiten no tan sólo los traslados cortos, sino el recorrido a grandes distancias.

En esta dinámica, la Zona Metropolitana de la ciudad de Monterrey conforma un espacio en el cual, no obstante caracterizarse por ser una zona especialmente de desarrollo económico industrial y hacia la cual se dirigían hasta hace una década fundamentalmente migrantes no indígenas, la diversidad de actividades como los servicios y el comercio, en conjunto, le ha permitido convertirse, por un lado, en rectora de la región del noreste de México, por otra, en importante receptora de migrantes mestizos e indígenas.

En este marco, si bien la población indígena ha empezado a incorporarse a uno de los principales centros económicos del país, su incorporación, como en la mayoría de las ciudades de la República, es de entrada con claras desventajas, sobre todo tratándose de uno de los polos altamente industriales como lo es la capital de Nuevo León. Su integración, por tanto, es en condiciones de marcada desigualdad y con pocas alternativas, ya no digamos de integrarse laboralmente a la industria, incluso de conseguir alguna ocupación en las actividades de servicios o en el mismo comercio, actividades propias de la ciudad²⁴.

El panorama anterior ha permitido entender que las migraciones de indígenas a las ciudades y su presencia en las mismas han sido parte de un proceso permanente en la historia del país, y que esta tendencia se ha visto incrementada considerablemente a partir de la progresiva decadencia del campo, hecho ante el cual la fuerza de trabajo campesina

²⁴ Ibídem. Págs. 99 - 103

indígena recurre a la migración con la finalidad de buscar “mejores condiciones de vida”, haciendo de las ciudades sus principales espacios de concentración.

1.6. Recuperando una ciudad.

La migración ha sido una de las alternativas de subsistencia que los indígenas han adoptado para solventar algunas de sus múltiples carencias, las ciudades, en este caso, la de México, ha jugado el papel de uno de los principales centros de atención, atracción y concentración de población rural migrante, en su mayoría indígena.

Las investigaciones realizadas referentes al fenómeno de la migración indígena muestran las precarias condiciones económicas y sociales que prevalecen en la mayoría de las zonas indígenas, mismas que se expresan en los marcados índices de pobreza, pobreza extrema y marginalidad social. Condiciones que en general tienden a agravarse en la actualidad debido a la escasez de baja calidad y productividad de las tierras, los poco apoyos financieros y técnicos, las escasas oportunidades de emplearse en otras actividades, y que sumado a los conflictos políticos, sociales y religiosos, en conjunto han sido y continúan siendo las causas que determinan, en gran medida, las intensas migraciones de esta población respecto de sus comunidades de origen. Bajo este panorama, el fenómeno de la migración representa un problema de primer orden debido a la trascendencia y al fuerte impacto político, económico y sociocultural que genera.

Actualmente los pueblos indígenas del país enfrentan una serie de problemáticas que afectan directamente su situación económico, social y cultural, aunado a ello su distribución espacial y su recomposición étnica, tanto en las distintas zonas de asentamiento dentro del territorio nacional, como al exterior de sus fronteras.

La presencia de población indígena en la ciudad de México es anterior a la ciudad misma; los pueblos indígenas desde siempre han formado parte del espacio ciudadano. Hoy día los distintos grupos indígenas en el Distrito Federal han convertido a la capital del país en un espacio donde se crea y recrea una riqueza cultural diversa y plural, y constituye una fuente de conocimientos y encuentros interétnicos que pocas veces es reconocido y valorado en su justa dimensión, pues, al migrar a las ciudades, y en especial a la ciudad de México, los grupos llevan consigo su lengua, sus costumbres, sus mitos: su cosmovisión.

1.6.1. Presencia Indígenas en el Distrito Federal

La presencia de los indígenas en la ciudad de México desde su fundación fue muy importante, posteriormente ésta población se fue urbanizando y únicamente algunos pueblos y barrios antiguos conformados por indígenas, sobrevivieron a este proceso de urbanización. Concretamente durante el siglo XX, para ser más claros después de la década de los cuarenta, se debió a la industrialización que está dándose en la ciudad de México, se intensifican las corrientes migratorias que se dirigen a este lugar, dejando a su familia, sus tierras, etcétera para buscar ingresos y un mejor nivel de vida, quienes se ven atraídos por este centro industrializado son en su mayoría campesinos que al verse afectados por el bajo rendimiento de sus tierras y la falta de fuentes de empleo en su comunidad deciden emigrar a la capital del país o fuera del mismo.

La información que a continuación se presenta en la tabla es muestra de las crecientes corrientes migratorias que se da en la ciudad de México desde 1900 hasta el año 2000.

TABLA 1. Población indígena en el Distrito Federal desde 1900 al año 2000.

AÑO	POBLACIÓN HABLANTE DE ALGUNA LENGUA INDÍGENA
1900	14,676
1940	17,967
1950	18,812
1960	45,105
1970	68,660
1980	208,466
1990	111,555
2000	361,972

FUENTE: Ma. Cristina Saldaña Fernández (síntesis) **Pueblos indígenas de México, Indígenas en la ciudad de México.** Pág. 12. E INEGI. **Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.** Aguascalientes, Ags., México, 2001.

Distinguiendo el crecimiento de población indígena del Distrito Federal que se da a partir de 1940 hasta el año 2000, se vislumbra claramente el vertiginoso crecimiento poblacional en décadas determinadas que coinciden más con crisis económicas en el país que golpean fuertemente al sector campesino indígena específicamente, que con procesos de industrialización en las ciudades, veamos entonces que en la década de los 50's en que

solamente había 18 812 indígenas en el D. F., después de 10 años la población indígena que ya radicaba aquí, un poco más y se triplica; algo similar ocurrió en los ochenta respecto de la de los setenta en donde el crecimiento fue tres veces mayor; para 1990 ocurrió un fenómeno inverso, el número de población indígena disminuyó casi a la mitad de la que había en 1980, esto no necesariamente indica que las migraciones se redujeran en términos reales, lo que pudo suceder es que cambiaron el lugar de destino, pues en la década posterior recobran espacio tres veces mayor al que habían ganado en los años noventa.

El encanto que la ciudad ejercía sobre los individuos responde primordialmente al hecho de pensar que por concentrarse en este lugar la economía, la industria y los servicios existían verdaderas oportunidades de empleo, progreso económico y ascenso social; aunque en la realidad ocurriera lo contrario, llegar y no encontrar empleo y por si fuera poco, convertirse en sujetos de burla, marginación y explotación .

La migración en general, ha provocado en los grandes centros urbanos como la Ciudad de México un considerable aumento en el llamado ejercito de reserva, pero también ha traído cambios significativos en la distribución geográfica de la población indígena, pues sus procesos migratorios no solamente han rebasado sus límites territoriales sino que han traspasado fronteras nacionales.

Los grupos indígenas se definen no sólo por su identidad étnica, sino por un tipo de relaciones económicas y sociales especiales con respecto a la sociedad nacional, sin embargo, la lengua es considerada como una variable fundamental para clasificar a los pueblos indígenas²⁵ aunque no es un elemento determinante, ya que la autoadscripción es otra de las formas para nombrarse indígena.

Aunque en la ciudad la lengua materna de los indígenas pasa a un segundo plano, ya que su uso es restringido al ámbito doméstico y familiar, a las reuniones entre amigos y paisanos, (por lo cual el español se convierte en una herramienta fundamental para la comunicación y sobrevivencia en el medio urbano)²⁶ dentro de todo ese conglomerado de migrantes se encuentra una variedad de población hablante de lenguas indígenas de las diferentes regiones del país.

²⁵ Carlos Bravo Merentes. **Indígenas en la ciudad de México**. INI / SEDESOL. México, 1995, Pág. 7 y 8.

²⁶ Ídem.

A continuación se presenta una tabla en la que se visualizan cuáles fueron al año 2000 las lenguas más representativas, el número y porcentaje de población hablante de algún idioma indígena en el Distrito Federal, según los registros censales y grupos con mayor presencia en la ciudad.

TABLA 2. Registro censal de hablantes de alguna lengua indígena en el Distrito Federal.

LENGUAS	TOTAL	ESTRUCTURA %
Población hablante de alguna lengua indígena	361,972	100.00
Mazahua	113,424	31.26
Otomí	104,357	28.80
Náhuatl	55,802	15.40
Mixteco	26,615	7.40
Zapoteco	16,704	4.60
Triqui	168	0.04
Las demás lenguas indígenas	37,858	10.50
No especificado	7,212	2.00

FUENTE: INEGI. **Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.** Aguascalientes, Ags., México, 2001.

Como se puede observar en el cuadro, de los grupos más representativos destacan los siguientes, según orden de importancia por el número de hablantes: mazahuas, Otomíes, Nahuas, Mixtecos, Zapotecos y triquis que además de identificarse por su representación en número de hablantes se caracterizan por su presencia en tiempo y organización.

❖ Los Mazahuas:

La región mazahua está situada en la parte noroeste del Estado de México y en una pequeña área del oriente del estado de Michoacán. Los municipios que componen la región mazahua son once, de los cuales diez se localizan en el Estado de México: Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro de Hidalgo, Ixtlahuaca, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Villa de Allende y Villa Victoria; y uno, Zitácuaro, en el estado de Michoacán.

La población mazahua que desde los tiempos prehispánicos se estableció en el territorio que actualmente ocupa, se desplazaba a otros lugares forzada por las circunstancias de dominio

que ejercían los aztecas sobre ellos, después de la Conquista los mazahuas se desplazan también a México para trabajar sobretodo en la casa de moneda. En los últimos años el movimiento migratorio mazahua se presenta en un porcentaje bastante elevado, el empleo que encuentra el indígena en su localidad se refiere a la explotación de la tierra, y los ingresos provenientes de esta actividad son inciertos e insuficientes, ya que la cosecha está sujeta a factores climatológicos. Así también se enfrenta al problema del minifundio, ya que las tierras que originalmente fueron repartidas a los ejidatarios, éstos han tenido que fraccionar entre sus sucesores preferentes, hasta el grado en que algunos indígenas poseen únicamente un cuarto de hectárea y la población joven no tiene posibilidades de adquirir una parcela; por lo general la poca tierra que posee el indígena se encuentra entre las personas mayores de cuarenta años.

En la actividad agrícola únicamente tienen empleo los indígenas que cuentan con su propia parcela durante cinco meses al año y no en forma constante, por lo que permanece la mayor parte del año sin trabajo. Las fuentes de empleo en otros sectores de las actividades productivas también son escasas; la población joven es la más afectada por el desempleo regional al no encontrar trabajo se ve en la necesidad de buscar empleo fuera de la región, donde sólo tiene ocupación en forma temporal. La región mazahua no ofrece incentivos económicos, hay escasez de fuentes de empleo, en cambio la población económicamente activa va en aumento sin ninguna perspectiva de ocupación.

La población que emigra temporalmente está compuesta en su mayor parte por población masculina que tiene a la esposa e hijos en la localidad y que sólo sale en las temporadas de descanso en el ciclo agrícola, regresando los fines de semana a su localidad; las mujeres solteras regresan cada mes, los fines de semana o a los seis meses para quedarse una temporada en su casa y después volver a irse.

La población que emigra en forma definitiva está generalmente compuesta por jóvenes de ambos sexos y por matrimonios de las mismas características, estos sólo llegan una o dos veces al año a visitar a sus familiares por unos días regresando inmediatamente al lugar donde se han establecido. Los lugares hacia donde más emigra la población son por lo general a las ciudades de México, Guadalajara, Toluca y Valle de Bravo. La mayoría de la población opta por desplazarse a las ciudades de México y Toluca por ser las más cercanas a la región y porque ofrecen mayores incentivos de trabajo²⁷.

²⁷ María Carro Xochipa. **Los mazahuas**. INI México, 1995. Pág. 44.

❖ Los Otomies:

Los otomíes habitan en catorce de los ciento veintinueve municipios del Estado de México. En orden de importancia están: Toluca, Temoaya, Jiquipilco, Morelos, Oztolotepec, Chapa de Mota, Lerma, Aculco, Amanalco, Huixquilucan, Xonacatlán, Timilpan y Zinacantepec. La mayoría de estos municipios se ubica en dos regiones: noroeste, Atlacomulco – Timilpa, y la región centro, Toluca – Lerma²⁸; también en el Valle del Mezquital, el cual abarca 28 municipios, entre los más importantes se encuentran: Actopan, Alfajayucan, El Cardonal, Chilcuautila, Ixmiquilpan, Nicolás Flores, San Salvador, Santiago de Anaya, Tasquillo y Zimapán²⁹. La población indígena está ubicada en estos municipios, sobretodo en las cabeceras municipales.

El fenómeno de la migración se hace presente también entre la población otomí; la carencia de tierras, la baja productividad del suelo, la ausencia de sistemas de riego, los escasos ingresos en los jornales en campo, el bajo nivel educativo y la apertura de nuevas vías de comunicación, son algunos de los factores que han influido para que los otomies decidan establecer como estrategia de sobrevivencia la migración temporal o permanente. De la población migrante que llega al Distrito Federal, los hombres se emplean en la industria de la construcción (albañiles y yeseros), en el comercio como cargadores o macheteros en zonas como La Merced, Central de Abastos o Terminal de Camiones; las mujeres se emplean en casas particulares en el servicio doméstico, en tiendas de autoservicio o en la venta de chicles, tortillas y peneques de maíz, en los mercados populares del D. F.

La población migrante otomí mantiene sus relaciones familiares con sus paisanos residentes en el Distrito Federal, relacionándose con ellos para conseguir trabajo, y conservan sus lazos con la familia que permanece en la comunidad y su territorio; los migrantes, en temporadas de siembra o cosecha regresan a trabajar sus parcelas; aunque también suelen viajar a su comunidad para participar en las faenas o trabajo comunitario o bien en fechas especiales.

❖ Los Nahuas:

Actualmente, los pueblos nahuas no forman una unidad política sino que están localizados en un área que va desde Durango hasta el sur de Tabasco y se concentran principalmente en Puebla, Veracruz e Hidalgo. En menor proporción se localizan en San Luis Potosí, Distrito Federal, Estado de México, Tlaxcala, Morelos, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Oaxaca.

²⁸ Gloria Isidro Morales "Otomíes del Estado de México" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro**. INI/SEDSOL México, 1995. Pág. 141 - 180.

²⁹ Héctor Vazquez Valdivia "Otomíes del Valle del Mezquital, Hidalgo" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro**. INI/SEDSOL México, 1995. Pág. 181 - 216.

Históricamente los nahuas han emigrado a otros pueblos en busca de empleo. Durante la colonia algunos de estos pueblos fueron concentrados en las tierras bajas, cerca de las haciendas azucareras para captar su mano de obra; así dejaron y perdieron sus tierras. Tales migraciones ocurrieron también durante la Revolución, después de ésta quienes lograron reparto de tierras se dedicaron a la agricultura en sus comunidades preferentemente, pero la oferta de trabajo no se resolvió para todos.

Los hombres jóvenes, salen a trabajar en la industria de la construcción temporalmente, cuando no hay trabajo agrícola. Las mujeres jóvenes, incluso niñas no tienen más opción que salir a desempeñar labores domésticas, también a las principales ciudades aledañas, a veces por largos periodos, todos estos emigrantes, en especial los jóvenes sólo regresan en días especiales, fiestas patronales, Navidad, Semana Santa o en Todos Santos; su interrelación en la vida cotidiana con su grupo familiar y comunitario disminuye, así como su sentido de pertenencia de identidad con su grupo.³⁰

❖ Los Mixtecos:

La región ocupada por los mixtecos, abarca parte de los estados de Guerrero y Puebla, y en mayor proporción el estado de Oaxaca. Históricamente ha sido dividida en Alta y Baja, la parte Baja abarca una porción conocida como la Mixteca de la costa, situada en la vertiente del pacífico. La región está en la confluencia de la sierra Madre del Sur y la Sierra de Oaxaca. La Mixteca ocupa 189 municipios de los distritos de Silacayoapan, Huajuapán, Juxtlahuaca, Coixtlahuaca, Nochixtlán, teposcolula, Tlaxiaco, Putla y Jamiltepec; y catorce municipios más que pertenecen a ocho distritos de Cuicatlán, dos a los de Zaachila, uno a Sola de Vega, dos a ETLA y uno a Juquila.

La migración de la población no es un fenómeno reciente está documentada la relación entre la emigración masiva y la caída del mercado de la grana, el avance de la erosión, la escasa producción local de alimentos y el fomento de la producción de artículos de palma como recurso para obtener dinero para la supervivencia. Los primeros migrantes fueron a zonas de alto desarrollo agrícola y ahí trabajaron como jornaleros; después, fueron a las ciudades y a los centros de desarrollo industrial y allí, los mejor instruidos ocuparon puestos en la burocracia, en la industria y en los servicios, mientras que los demás trabajaron como peones de la construcción y más tarde se emplearon en los servicios y las mujeres, en la mayoría de los casos como servidoras domésticas.

³⁰ Ma. Cristina Saldaña Fernández "Nahuas" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro**. INI/SEDSOL México, 1995. Pág. 119 y 120

Es hacia 1940 cuando se hace notar la presencia de mixtecos en el Distrito Federal, no sólo por su número, sino también por la constitución de asociaciones de mixtecos residentes en ese lugar que pugnan por prestar ayuda a sus pueblos de origen. Los lugares de arribo de la población mixteca son: la zona metropolitana de la ciudad de México, Veracruz y Puebla, principalmente, aunque también van a Guerrero, Chiapas, Tabasco, Baja California, Sinaloa, Sonora y los Estados Unidos³¹

❖ Los Zapotecos:

Los zapotecos no constituyen un grupo culturalmente homogéneo; la etnografía los agrupa en cuatro consanguinidades: Zapotecos de Valles Centrales (se ubica en el centro del estado, es una de las ocho regiones en que se divide geográfica y administrativamente la entidad); del Istmo de Tehuantepec (Se localiza al sureste del estado de Oaxaca, sus cinco poblaciones más importantes son: Juchitán, Tehuantepec, Salina Cruz, Matías Romero y Ciudad Ixtepec.); de la Siera Norte o Juárez y zapotecos del sur. Al interior de cada una de las ascendencias existen a su vez diferencias culturales, históricas y lingüísticas específicas.

Entre los zapotecos hay una migración muy marcada, sin embargo mantienen un alto grado de identidad y de adscripción que guardan respecto a su lugar de origen, se reconocen como miembros de una comunidad en la que continúan desempeñando cargos que les asignan, de esta manera buscan reforzar sus formas de organización y trabajo comunitario.

Para los zapotecos la migración ha sido una respuesta a los problemas históricos y estructurales de sus comunidades, al mismo tiempo que ha significado la única alternativa existente para seguir reproduciéndose como grupo y cultura diferenciada en la sociedad nacional. Al encontrar nuevos espacios el grupo busca conservar las formas de organización, ayuda y participación en los lugares de destino: La ciudad de Oaxaca, México, Los Angeles, (Estados Unidos) o en algunos otros estados del interior de la república como Veracruz y Morelos.

La migración zapoteca se agudizó después del movimiento armado de 1910; más tarde en el periodo comprendido entre 1940 y 1960 cuando en el Distrito Federal se da el proceso de industrialización la población migrante zapoteca llega a este lugar asentándose en Cd. Nezahualcoyotl, en donde se emplearon como obreros no calificados, sirvientes, empleados

³¹ Ma. Luisa Acevedo Conde "Mixtecos" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Pacífico Sur.** INI/SEDSOL México, 1995. Pág. 81 - 175.

federales del servicio de correos, por mencionar algunos³². Actualmente se hallan dispersos en pequeñas y grandes ciudades del interior y fuera de las fronteras del país, haciendo más notoria su presencia en lugares como Tijuana, Mexicali, Ensenada, Ciudad Juárez, Chihuahua, Nuevo Laredo, en el interior del país y en Los Ángeles, San Francisco, San Diego, Carolina del Sur, Texas, Nueva York, en Estados Unidos y Canadá³³.

❖ Los triquis:

La región triqui comprende dos zonas: la baja, cuya cabecera es San Juan Copala y se extiende desde las cañadas de Juxtlahuaca hasta el valle de Putla; y la alta, con cabecera en San Andrés Chicahuaxtla. El pueblo triqui se sitúa al oeste del estado de Oaxaca, cerca de los límites con el estado de Guerrero y se asienta entre los distritos político – territoriales de Juxtlahuaca, Tlaxiaco y Putla, a los cuales pertenecen sus agencias municipales con sus rancherías y parajes.

La región constituye una isla cultural en un medio mixteco, es decir, todas sus colindancias se dan con esta etnia, la cual tiene muchos siglos de vecindad, y su interculturación se remonta al pasado precortesiano.

Las cabeceras de San Juan Copala y de San Andrés Chicahuaxtla, son lugares de atracción de la población indígena por varias razones, de ahí que los flujos internos a los centros son de tipo comercial, ceremonial, político, social, religioso y curativo. Sin embargo es tradicional ya la migración de la población triqui hacia los lugares de cultivo de caña en Morelos y Veracruz, de pizca de algodón en Sinaloa y hacia México, D. F., donde había una población de varios centenares, buscando trabajo como jornaleros o las mujeres vendiendo huipiles. También migran como braceros hacia Estados Unidos de Norteamérica, principalmente a ciudades como Los Ángeles y San Diego, donde existe una pequeña colonia de oriundos de la región triqui. Algunos regresan a su lugar de origen con algunos ahorros y con ánimos de integrarse a la sociedad y cultura tradicionales, después de haber sido incesantemente discriminados en el exterior³⁴.

³² Manuel Ríos Morales y Alvaro Gonzales "Zapotecos" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Valles centrales**. INI/SEDESOL México, 1995, Pág. 135.

³³ WWW.noticias-oax.com.mx/articulos

³⁴ César Huerta Ríos. "Triquis" en **Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México, Región Pacífico Sur**. INI / SEDESOL. México, 1995, Págs. 293 – 317.

CAPÍTULO 2. ALFABETIZACIÓN Y CASTELLANIZACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Desde mucho tiempo atrás, la educación ha sido concebida como un factor determinante en el desarrollo científico, tecnológico, económico, político, cultural y social de los pueblos; cada país pone especial atención a este aspecto de la vida social de sus pobladores.

En México si bien la creación y transformación del Sistema Educativo Nacional ha presentado avances significativos, también ha mostrado en su devenir histórico las persistentes limitaciones y contradicciones que el mismo sistema ha interpuesto a este aspecto de la educación, ello incluye, por supuesto el vacío que por décadas ha experimentado la educación indígena y falta de viabilidad de sus proyectos.

En las últimas décadas, la educación dirigida a los niños indígenas ha estado a cargo principalmente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), a su labor se ha unido la participación de otras instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la recién creada Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), todas y cada una de ellas con el propósito de impulsar el actual enfoque educativo, la Educación Intercultural Bilingüe, (diseñada especialmente para dar respuesta a las necesidades culturales y lingüísticas de los niños indígenas) dirigen su atención a población indígena de las áreas rurales originarias y/o zonas agroindustriales, por caracterizarse como sitios de concentración de migrantes, con características de alta marginación. Cabe señalar que es inexistente la presencia operativa de alguna de ellas en zonas urbanas.

2.1. La Enseñanza inicial.

Se considera que la educación es forjadora de seres humanos íntegros, de ciudadanos responsables, de trabajadores productivos. Además, es el instrumento por excelencia de la democracia, pues al extenderse las oportunidades de educarse, se amplían también las posibilidades de disfrutar los beneficios del desarrollo y se logra la plena participación ciudadana en la vida del país. La educación ha sido considerada como la única manera de liberarnos del infortunio de la ignorancia y la constructora de una sociedad que se basará en

el valor de la persona y no en sus atributos adscritos, de ahí que, el acceso a la educación sea una demanda importante de las clases populares y un derecho reconocido como 'legítimo' de todo ciudadano¹.

México ha asumido la tendencia mundial a favorecer una educación básica más completa y prolongada; con la publicación de la *Ley General de Educación*, por educación básica se entiende "el conjunto de los ciclos correspondientes a educación preescolar, primaria y secundaria"². La educación básica es el nivel educativo más numeroso y sin duda alguna también el más importante para el país, ello explica la reciente obligatoriedad de la educación secundaria; la expansión del sistema educativo en este nivel, ha tenido algunos logros en los últimos años. No obstante a ello, aún enfrenta serias dificultades (siguen siendo graves los inconvenientes en las oportunidades de ingreso, permanencia, egreso y aprendizaje dentro del sistema educativo) estas dificultades, de carácter cualitativo y cuantitativo no son más que el reflejo de un sistema educativo incapaz de proporcionar educación relevante, que pierde capacidad para atraer y mantener bajo su amparo a quienes provienen de familias que requieren del trabajo de sus hijos para sobrevivir. Y por si fuera poco, este nivel educativo en general ha representado un problema dentro del sector educativo, pues no parece encontrar la forma de responder a los cambiantes intereses y necesidades de los niños de esta edad.

Si bien en términos generales se ha avanzado en generar una mayor cobertura educativa, las cifras oficiales para las regiones indígenas están aún lejos de los promedios nacionales, por ejemplo de acuerdo con el INEGI: para el año 2000 la proporción de niños hablantes de lengua indígena entre 6 y 14 años de edad que asistían a la escuela era de 83.5 %, más de un 10 % por debajo del promedio nacional. También es sumamente significativo que el porcentaje de escuelas multigrado e incompletas atendidas por instructores comunitarios alcanza en algunas regiones indígenas hasta el 80 % de las existentes y a nivel nacional aún persiste un 43 % de escuelas en estas condiciones.

¹ Patricia Safa. "Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis" en *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. UAM. México 1988. Año 8 N. 15 Enero – Junio. Pág. 91.

² Art. 37 de la *Ley General de educación*. Ed. Pac. S. A. de C. V. México 2003. Pág. 25

Las desigualdades educativas no son un fenómeno reciente; en el territorio han perdurado como una característica histórico – estructural de la sociedad mexicana a través del tiempo. Humberto Muñoz García afirma que entre 1870 y 1970 los estados más pobres, con mayor población indígena y menor fuerza de negociación política permanecieron con los índices más bajos de escolaridad. Veinte años más tarde, en 1990, a pesar de los avances y un amplio proceso de transformación en el Sistema Educativo, persisten dichas diferencias³.

El problema de la inequidad en la distribución de las oportunidades de ingresar, permanecer y aprender en los diferentes niveles de la educación básica ha estado presente a lo largo de su desarrollo en el país, aunque se tiene pleno conocimiento de esta situación, los esfuerzos por enfrentar y resolver esta problemática han puesto de manifiesto, desde el punto de vista oficial, como importantes retos las siguientes cuestiones:

- I. Aceptar la realidad de que es necesario adaptar el servicio a la población, en lugar de esperar que sea la población quien se adapte al servicio, a sus condiciones y requerimientos para lograr lo anterior es indispensable desmontar los modelos educativos masivos y uniformizantes. Bajo esta premisa en México durante el régimen foxista se han desarrollado e implantado algunas “innovaciones educativas” que permiten acercar el servicio de la educación básica con modelos diversificados, a poblaciones indígenas y en general a la población rural dispersa. Por mencionar algunos expreso los siguientes: la Educación Intercultural Bilingüe, desarrollada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y el modelo de Cursos Comunitarios y Programas Compensatorios, desarrollados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Cabe señalar que no son suficientes ni proporcionan una satisfacción completa a los usuarios; muchas veces quienes están a cargo de la operación de estos programas no siempre tienen la experiencia, ni la formación académica propia para desarrollar estas actividades.
- II. En el afán por disminuir la brecha que requiere el desarrollo educativo por regiones, orígenes sociales, grupos étnicos, zonas urbanas y rurales se debe impulsar un trabajo mucho mayor, es decir doblegar esfuerzos para lograr ciertas metas, mantener los niveles alcanzados y en la medida de lo posible superarlos.

³ Humberto Muñoz García y Ma. Herlinda Suárez. **El perfil educativo de la población mexicana 1990**. INEGI – UNAM. México, 1994. Pág. 23.

Conforme fue creciendo el sistema educativo se hizo cada vez más evidente que un sistema centralizado⁴ generaba más problemas de los que resolvía; es por ello que desde principios de los setenta se reconoció la necesidad de descentralizar el sistema educativo, pero es hasta 1978 cuando dicho proceso se inicia y es hasta diez años más tarde (en 1982) cuando se consolida el proceso de descentralización administrativa de la educación básica,⁵ luego entonces, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cuando se toma la decisión de federalizar (que equivale a descentralizar) la educación básica y normal. Sin embargo la SEP mantuvo siempre su carácter normativo central y los contenidos educativos, planes y programas no se han descentralizado, siendo este el factor de mayor relevancia y necesario en el proceso de descentralización.

El proceso de descentralización aún se siente fresco, ello ha permitido vislumbrar que el proceso ha sido difícil y desigual debido a las limitadas decisiones que pueden tomar las entidades federativas en materia educativa.

La participación social en la educación es un fenómeno que ha tenido una importante presencia, por lo que la sociedad ha estado de una manera u otra siempre presente en la toma de decisiones en materia educativa. No obstante, prácticamente no existían los sustentos legales mediante los cuales los padres de familia y otras organizaciones sociales podían expresar su opinión y valoración sobre la operación del sistema, hoy día la nueva Ley General de Educación⁶, prevé la constitución de órganos de participación social, desde la escuela, pasando por el municipio, hasta llegar a los estados. Quedaría por evaluar a la vez, si este proceso de participación se ha realizado efectivamente.

Entre los hallazgos más importantes en la educación básica está el hecho de que su calidad es multideterminada. Esto significa, entre otras cosas, que para elevar la calidad de la educación es necesario proponer reformas educativas capaces de modificar en conjunto sus elementos constitutivos:

⁴ La centralización multiplicaba las líneas de autoridad, se duplicaban esfuerzos, se producía inequidad, se concentraba el poder, y éste llegaba a atrofiar el flujo de comunicación y de decisiones tanto verticales como horizontales en el sistema.

⁵ El proceso de descentralización se entiende como un paso en el proceso de acercamiento que busca que se tomen las decisiones en los sitios donde ocurre el hecho educativo. Con mucho mayor tibieza y aun con cierto temor, se comienza a reconocer la necesidad de dotar a los planteles escolares de mayor autonomía en cuanto a la toma de decisiones, ello en parte es resultado del reconocimiento de la gran heterogeneidad de escuelas que existen, incluso dentro de cada entidad federativa, lo que conduce a la inoperancia de medidas de política educativa homogéneas que supuestamente fluyan hacia abajo. Sylvia Schmelkes. "La educación básica" en Pablo Latapí. **Un siglo de educación en México**. Tomo 2. FCE. México. 1998. Pág. 182

⁶ Contempla un capítulo en el que establece los términos de la participación de los diversos actores sociales en la educación. (Capítulo cuarto De la participación social en la educación, artículos 65 al 74) **Ley General de educación**. Págs 40 – 47.

- a) El maestro: elemento constitutivo central de la educación, si se quiere mejorar la calidad, hay que elevar la calidad a partir de los maestros. Atender educativamente a docentes en servicio y mejorar su formación inicial, debe reconocerse que se ha hecho muy poco al respecto durante la última década y que no todo lo que ha ocurrido ha sido acertado.

En las normales la formación se encuentra desvinculada de la práctica docente cotidiana, y los contenidos están alejados de la heterogénea realidad de las escuelas. Al parecer, las normales forman maestros para la escuela urbana de clase media. evaden la realidad de las escuelas unitarias y bidocentes, de las indígenas, de las urbano – marginales, porque los formadores de docentes hace mucho tiempo que no tienen contacto con este tipo de escuelas. El resultado es que los maestros asignados a escuelas de esta naturaleza no están preparados para enfrentar esas realidades. El maestro adecuadamente formado es capaz de mejorar la eficiencia y la eficacia de la educación a partir del grupo de alumnos que tenga encomendado. Esto exige una buena formación inicial y la continua superación profesional por medio de la actualización.

- b) El currículo: evidentemente un elemento esencial de la educación básica es el currículo (los contenidos escolares)

Se reconoce la importancia de la formación científica, y sobre todo del desarrollo de la habilidad para pensar científicamente: plantear hipótesis, hacer análisis, observar, experimentar y sintetizar.

Recientemente se plantea la necesidad de que la escuela asuma una clara responsabilidad en la formación de los valores de los alumnos. Se sabe que los valores no se enseñan añadiendo una asignatura al currículo, sino que se adquieren mediante la reflexión y las relaciones interpersonales, por lo tanto deben estar presentes durante todo el currículo.

Estas certezas se encuentran plasmadas de manera diversa en los planes y programas de estudio. Si bien es necesario reconocer que en materia del currículo de español y de matemáticas hay avances considerables, no puede decirse lo mismo respecto a la formación en ciencias naturales, y menos aún de la formación en valores.

c) Los materiales didácticos: en 1960, México decidió elaborar libros de texto gratuitos para la educación primaria. Desde esa fecha estos libros se han producido y distribuido en forma ininterrumpida a todo los alumnos de este nivel educativo. En fechas recientes se ha diversificado el material disponible en forma gratuita para la escuela primaria⁷.

TABLA 3. Libros de Texto Gratuito de Primaria según Grado Escolar y Materia

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado:	Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
Español Recortable. Español Actividades. Español Lecturas. Matemáticas. Matemáticas Recortable. Libro integrado. Libro integrado Recortable	Español. Español Lecturas. Matemáticas. Matemáticas Recortable. Libro integrado. Libro integrado Recortable.	Español. Español Lecturas. Matemáticas. Historia y Geografía. Ciencias Naturales	Español. Español Lecturas. Matemáticas. Historia. Ciencias Naturales. Geografía. Atlas de México. Conoce nuestra Constitución.	Español. Español Lecturas. Matemáticas. Historia. Ciencias Naturales. Geografía. Atlas de Geografía. Universal.	Español. Español Lecturas. Matemáticas. Historia. Ciencias Naturales. Geografía.

FUENTE: WWW.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409-educaciónbásica

Esto quiere decir que la evolución histórica de la educación básica, con todos sus cambios estructurales, sociales y culturales y en particular el establecimiento de su obligatoriedad, constatan la importancia y reconocimiento social de este nivel educativo.

El trecho recorrido hasta este momento permite probar que la eficiencia de cualquier nivel educativo si bien depende de múltiples condiciones y factores, en más de una ocasión dichos factores han sido reflejo de la carente proyección de metas y contenidos educativos no siempre funcionales, por lo tanto los tropiezos y fracasos en este nivel educativo se traducen en desigualdades e inequidades educativas.

Si hablar de la educación básica, sin enfatizar en lo que corresponde a la población indígena, se sabe que este nivel educativo ha recorrido caminos escabrosos en los que ha dejado a su paso cantidades significativas de educandos socialmente agraviados, cuando se habla del mismo servicio ofrecido a los niños indígenas se vislumbran dos factores importantes, por un lado que son individuos que forman parte de un sistema educativo con severas fracturas que les han afectado seria y directamente a ellos en primera instancia. Por el otro que son parte de una población que vive una doble discriminación: en primer lugar por formar parte de las

⁷ Sylvia Schmelkes. *Ibidem*. Pág. 189

zonas más pobres, alejadas y de difícil acceso y en segundo lugar el hecho de ser indígenas, todos esos elementos conjugados indican que su condición ante el sistema educativo los coloca en una posición de clara desventaja e invisibilidad ante las autoridades correspondientes.

Por otra parte la notable identificación de elementos clave para elevar la calidad de la educación básica hasta cierto punto resulta inútil, quisiera hacer uso de la siguiente analogía para ejemplificar: antes de amueblar una casa es necesario verificar que su construcción tenga una estructura bien cimentada para evitar que se venga abajo. Porque algo similar ocurre en la educación básica particularmente aquella que está dirigida a los indígenas.

Con esto quiero decir que si existen tantos obstáculos y titubeos por poner un ejemplo, en los procesos de descentralización en la totalidad de los servicios educativos, aunque se conozca a fondo los inconvenientes que se genera en la labor docente, la utilización de materiales didácticos (esto incluye la “innovación”, producción y distribución de libros de texto gratuitos) y contenidos escolares en realidad no se llega a ningún lugar, pues no se da oportunidad a que las entidades federativas realicen adecuaciones a los contenidos curriculares que permitan obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza – aprendizaje de profesores y educandos y que satisfagan las necesidades de los mismos; tal como ocurre en el Distrito Federal en donde pese a la ancestral presencia de indígenas en este lugar, por esa falta de adecuación a la estructura curricular no existen escuelas de educación básica en las que se enseñe en lenguas indígenas que buena falta hacen.

2.1.1 Fundamentos legales de la enseñanza.

Desde los orígenes mismos de México como Nación, se encuentra presente la aspiración a incrementar, ampliar y planificar la prestación del servicio educativo: así, la base tercera, del Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana, de 1824, obligaba al congreso nacional, a formar el “Plan General de Educación y preveía, que además de instituciones nacionales, habría institutos provinciales, a fin de coordinar la instrucción pública.

Los esfuerzos liberales del siglo pasado, opuestos con la visión conservadora se propusieron secularizar y popularizar la enseñanza. En 1833, Gómez Farías, liberal, trata de romper el monopolio clerical en materia educativa, incluir la enseñanza de las ciencias positivas, inculcar deberes sociales hacia las clases menesterosas y ampliar los establecimientos

educativos; en 1836, en un régimen conservador, se asigna un contenido elitista a la educación y se trata de distribuir la carga educativa, adscribiendo a los ayuntamientos las escuelas de primera enseñanza; en 1843, se otorgan, como se diría ahora 'facultades normativas', al congreso nacional y reglamentarias a las asambleas departamentales; en 1856, el estatuto orgánico, prohíbe la intervención del Estado en la educación y en 1857, la constitución liberal de ese año, elimina esa prohibición y prescribe la libertad de enseñanza. Durante el régimen juarista, se expiden dos leyes de instrucción pública, la primera a raíz del triunfo en las luchas de reforma, que recoge el programa educativo de Gómez Farías, prevé una educación popular desde primaria a profesional y obliga al Estado a auspiciarla; la segunda, inspirada por Gabino Barreda y promulgada tras el triunfo sobre el imperio, lleva al gobierno a combatir la antigua educación teológica, fomenta la construcción de aulas rurales, concede becas a alumnos pobres, favorece la educación técnica y humanista e impulsa la proliferación de preparatorias e instituciones de educación superior.

Durante el Porfiriato, se entrega la escuela juarista al clero y a las clases privilegiadas; el esfuerzo por ampliar cuantitativamente la educación popular se ve severamente reducido.

En el proyecto que Carranza presenta al constituyente; en 1916, se prevé que la enseñanza que se imparta en establecimientos oficiales, será laica, y se establece la gratuidad de la primaria.

La diputación federal de Jalisco, presentó en 1932 una iniciativa de reforma constitucional que trata de dar entrada al reconocimiento de la educación en seminarios, que no prosperó. Es hasta 1934, cuando se reformó la constitución en sus artículos 3° y 73 para establecer una educación socialista, a cargo del Estado tendiente a crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social, proyecto al cual se opusieron y trataron de combatir el clero y la burguesía⁸.

A) *El artículo tercero constitucional.*

Desde 1917 se estableció en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos⁹ el derecho a la educación de todos los ciudadanos mexicanos, desde

⁸ Francisco Rodolfo Álvarez F. **Marco jurídico de la educación en México.** Conferencia dictada en el curso de Introducción a la planeación realizado en la UPN en agosto de 1979. Págs. 1- 8

⁹ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos constituye la máxima ley de nuestro país, de esta se derivan leyes, reglamentos que rigen todos y cada uno de los ámbitos de la vida económica, política y social de México.

esa fecha y hasta hoy día, dicho artículo ha sufrido algunas modificaciones, pero sigue considerando ciertos lineamientos, características y finalidades que debe poseer la educación impartida por el Estado; de este artículo se deriva la Ley general de educación¹⁰ y junto con ella se da sustento jurídico – político a las acciones llevadas a cabo por las autoridades correspondientes a partir del momento en que entraron en vigor.

A continuación se cita el artículo tercero Constitucional y algunas fracciones e incisos que sustentan legalmente el derecho a la educación básica de los mexicanos.

Artículo 3° Constitucional:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – federación, estados, Distrito Federal y municipios –, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria.

La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y justicia.

I.- Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II.- El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.
- b) Será nacional en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismos – tenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la

¹⁰ La Ley General de Educación se encarga de regular e instrumentar las actividades que en materia educativa se ponga en marcha.

integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, cuando por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión de grupos, de sexo o de individuos.

III.- Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

IV.- Toda la educación que el Estado imparta será gratuita:

V.- Además de impartir la educación primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación inicial y la educación superior – necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, además alertará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VIII.- El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan”¹¹.

Concluyendo, el artículo tercero de la Constitución Mexicana estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación que la Federación, los estado y los municipios tienen el deber de impartirla en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, se dice también que tenemos las mismas oportunidades para ingresar al sistema educativo, sin embargo estos planteamientos se cumplen a medias; ya que, existen poblaciones de difícil acceso que no cuentan con tal servicio. Se habla del desarrollo armónico de las facultades del ser humano

¹¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Berbera editores. México. 2004. Págs. 7 – 9.

y no se toman en cuenta todas las necesidades de los individuos en cuestión. En la fracción II, inciso c, se hace mención del no privilegio por raza y quienes se han visto favorecidos con los servicios educativos son los mestizos, en la mayoría de los casos los materiales didácticos y la instrucción en el aula es impartida en el idioma popular.

Me parece una contradicción que el Ejecutivo Federal sea quien se encargue de la determinación de planes y programas para la educación básica, aun cuando se apoye de los gobiernos de cada entidad federativa, pues, el mocho proceso de descentralización no da para tanto, ya que, solamente contempla la descentralización administrativa.

Por otra parte y de acuerdo con la fracción III deben ser sancionados quien o quienes no cumplan o hagan cumplir las disposiciones de este artículo y hasta hoy día no se ha hecho de tal forma, las sanciones de las que se habla deberían empezar por el Ejecutivo Federal junto con todos los altos funcionarios de la SEP que no han dado cumplimiento a lo dispuesto por la ley en función al rescate y difusión de nuestra cultura.

B) Ley General de educación:

A continuación se retoman de algunos capítulos, los artículos que sobresalen por su contenido en materia indígena y su atención educativa .

En el Capítulo 1 referente a las Disposiciones generales, se destacan:

El artículo 7°, el cual a la letra dice: “La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo apartado del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español¹².

¹² **Ley General de educación.** Ed. Pac. S. A. de C. V. México 2003. Pág. 3.

Art. 8.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan así como toda la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan, se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Por su parte el artículo 9° a la letra dice: "... el estado promoverá y atenderá – directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio – todos los tipos y modalidades educativos..."¹³

Estos artículos se han tomado en consideración debido a que hacen reconocimiento oficial del compromiso que adquieren las autoridades educativas del país por impartir educación a toda la población sin importar su condición, ya que el servicio brindado será de acuerdo a sus necesidades, por lo tanto la existencia de individuos que demandan y merecen respeto por sus diferencias lingüísticas y culturales no son obstáculo para que puedan recibir educación en sus propias lenguas, como lo establece claramente el punto IV del artículo 7.

Pasando al Capítulo 2 Del Federalismo educativo, los artículos: 13° remarca que: "Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I.- Prestar los servicios de educación inicial, básica – incluyendo la indígena -, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros¹⁴.

Art. 14.- Adicionalmente a las atribuciones exclusivas a que se refieren los artículos 12 y 13, corresponden a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

I.- Promover y prestar servicios educativos, distintos de los previstos en las fracciones I y IV del Art. 13, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales;..."

Art. 15.- El Ayuntamiento de cada municipio podrá, sin perjuicio de la concurrencia de las autoridades educativas federal y locales, promover y prestar servicios educativos de cualquier tipo o modalidad¹⁵.

¹³ Ibidem. Pág. 6.

¹⁴ Ibidem. Pág. 10.

¹⁵ Ibidem. Pág. 13.

Art. 16.- Las atribuciones relativas a la educación inicial, básica – incluyendo la indígena – y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, al gobierno de dicho Distrito y a las entidades que, en su caso, establezca...¹⁶

Art. 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica – incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena – especial y de educación física¹⁷.

En este capítulo se trató de distinguir aquellos artículos cuyo contenido hace referencia a la formulación y adaptación de planes y programas que respondan a las necesidades de la población de las entidades federativas, las modalidades de educación que deben brindar a su población en edad escolar, así como la formación - capacitación de los maestros de educación básica.

Con respecto al capítulo 3 De la equidad en la educación, se destacan: el artículo 32, el cual expresa que: “Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de profunda desventaja”¹⁸.

Art. 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las siguientes actividades:

¹⁶ Ibidem. Pág. 14.

¹⁷ Ibidem. Pág. 15.

¹⁸ Ibidem. Pág. 21.

I.- Atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades;

El contenido de este capítulo es importante debido a que la historia del Sistema Educativo ha mostrado que las principales causas que generan los altos índices de rezago son las desventajas económicas y sociales entre los diversos sectores de la población; lo que creemos que está en duda es precisamente su cumplimiento, generalmente el gobierno en sus diferentes órdenes y la SEP destinan mucho menos recursos a estas localidades y comunidades argumentando falta de educandos.

Finalmente, otro de los capítulos de interés para este trabajo es el capítulo 4 Del proceso educativo en el que se remarca: en el artículo 38 que “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”¹⁹.

Art. 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin pérdida del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos...”

La Ley General de Educación es un derivado del artículo 3° de la Constitución que complementa el marco normativo de la educación en nuestro país. Teóricamente este marco legal de la educación en la Ley General de Educación cuenta los elementos que facilitarían el avance del sistema educativo nacional, ya que pone de manifiesto cada uno de los aspectos que se involucran en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde cada actor

¹⁹ Ibidem. Pág. 25.

deberá desempeñar un papel específico.

Sin embargo la práctica real ofrece un panorama distinto, como ya se mencionó anteriormente hay demasiadas inconsistencias prácticas y reales en el sistema educativo que aún no son alcanzadas por el deber ser de la educación, aun existen altos grados de marginación, hay lugares en donde la población ni siquiera puede terminar la primaria, esto incluye por supuesto, a la educación indígena, lo cual ha llevado a que los pueblos indígenas hayan sido mantenidos en la ignorancia y el olvido.

La siguiente tabla permite visualizar los altos porcentajes de deserción y reprobación que existen entre la población nacional general y no más privilegiada la nacional indígena, notemos que solamente el 75 % de los estudiantes indígenas de primaria la concluyen y el 25 % restante no la termina, ya sea por deserción o reprobación; aunque hablar de un setenta y cinco por ciento pareciera numéricamente significativo la cifra en realidad no es alentadora, pues también se percibe que los índices de deserción y reprobación en la población indígena es el doble de la nacional.

TABLA 4. Indicadores para la educación primaria.

INDICADORES	NACIONAL	NACIONAL INDÍGENA
DESERCIÓN	1.6 %	3 %
APROBACIÓN	93.9 %	88 %
REPROBACIÓN	6.1 %	12 %
EFICIENCIA TERMINAL	87.9 %	75 %

FUENTE: www.port@lsep.gob.com.mx Dirección General de Educación Indígena, ciclo escolar 2002 – 2003.

2.1.2 Las buenas intenciones del sexenio (2001 – 2006)

Las supuestas políticas de acción adoptadas en cada periodo presidencial, se ven plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), tal como se puede observar en este sexenio 2001 – 2006, dicho documento señala los objetivos y estrategias a seguir para alcanzar el estado ideal de desarrollo en nuestro país.

El desarrollo social y humano implica un proceso de cambio sustentado en la educación, tendiente a construir oportunidades de superación para amplios sectores de la población, con criterios de equidad en todos los aspectos, orientado a reducir las desigualdades extremas y las inequidades de género; a desarrollar las capacidades educativas y de salud; a incrementar la satisfacción de necesidades básicas y la calidad de vida de los habitantes del país.

Durante la mayor parte del siglo XX, el impulso a la educación en el país tuvo importantes efectos sobre las transformaciones sociales. En particular, el apoyo a la educación pública, desde el nivel básico hasta el posgrado, abrió oportunidades significativas de movilidad social y mejoramiento económico para muchas generaciones de mexicanos. Según cifras proporcionadas en el PND 2001 – 2006, en las últimas tres décadas el analfabetismo disminuyó en grado notable, hasta situarse en la actualidad en 9.5% de la población, concentrándose el 35.2% en adultos con edades por arriba de 60 años. El promedio de años cursados en la escuela, que en 1970 era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres, se elevó hasta llegar en el año de 2000 a 7.8 y 7.3 años, respectivamente. La matrícula total en el sistema educativo ascendió de 11.23 millones de estudiantes en 1970 a 29.70 millones en 2000²⁰.

No obstante, la supuesta igualdad de oportunidades para acceder a la educación todavía no se ha logrado para todos los grupos sociales, especialmente entre los indígenas. Las desigualdades educativas son notables, tanto en el medio rural, como en el urbano y, en particular, en la población indígena.

En general, las cifras reales del rezago educativo proyectan la inequidad que existe entre las diversas regiones del país, de acuerdo a los datos proporcionados por la SEP, alrededor de 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica esto quiere decir que hoy como antaño los pueblos indígenas continúan enfrentando limitadas oportunidades para su desarrollo; ya que existen individuos y familias que se encuentran en condiciones de mayor desventaja y que resultan más vulnerables en el proceso de desarrollo, como los indígenas y las personas con algún tipo de discapacidad.

²⁰ www.pnd.presidencia.gob.mx

En función de los planteamientos del PND, los indígenas constituyen un grupo al que debe otorgarse atención especial en el plano de las políticas sociales. De acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO), con base en los criterios de lengua y adscripción, en febrero del año 2000 habitaban en el país 12. 7 millones de personas indígenas²¹, cuyos derechos han sido insuficientemente reconocidos y que han vivido en condiciones de marginación muy notables.

Partiendo de las propuestas escritas en el PND, para proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los mexicanos se debe:

- Lograr que la educación responda a las necesidades de los individuos y a los requerimientos del desarrollo regional y nacional.
- Tanto los contenidos como la gestión de la educación deben adecuarse de manera continua para satisfacer las exigencias de la vida diaria de las personas, en los ámbitos social, cultural y laboral.
- La política educativa debe lograr que los mexicanos adquieran los conocimientos, competencias y destrezas, así como las actitudes y valores necesarios para su pleno desarrollo y para el mejoramiento de la nación.
- Se pondrá énfasis no sólo en la cobertura y la ampliación de los servicios educativos, sino también en la equidad y calidad de los mismos, a fin de corregir desigualdades entre grupos sociales y regiones.

La inequidad es el principal problema que enfrenta la educación en nuestro país: el promedio de escolaridad de la población es de sólo 7.56 grados y encierra grandes disparidades asociadas a los niveles de pobreza y marginación. Asimismo, sólo uno de cada cinco jóvenes tiene acceso al nivel superior. La búsqueda de mayor calidad y equidad requerirá aun mucho mayores esfuerzos de los gobiernos federal, estatal y municipal, así como la incorporación de nuevos actores que compartan la responsabilidad.

Las condiciones históricas de injusticia han colocado a los pueblos indígenas en situación de desigualdad, marginación y desventaja respecto del resto de la población nacional: la desnutrición entre los niños indígenas menores de cinco años ocasiona deficiencias en su crecimiento y desarrollo, lo anterior está reflejado en las elevadas tasas de enfermedad y

²¹ www.conapo.gob.mx/prensa/discurso2002_12.htm

mortalidad; los porcentajes de hogares indígenas sin agua entubada, energía eléctrica o drenaje son significativamente superiores a los de las regiones del país con baja densidad de población indígena. En el aspecto educativo, los rezagos son también notables: a mediados de la década pasada el analfabetismo entre los indígenas era casi cuatro veces mayor que el índice nacional; asimismo, la eficiencia terminal en las escuelas primaria bilingües fue 20% menor que el promedio nacional. Las condiciones de empleo e ingreso en las comunidades indígenas los obliga a emigrar y a padecer discriminación económica, política y social²². Cabe señalar también que las escuelas indígenas y comunitarias son en la mayoría de los casos multigrado e incompletas y este hecho genera difíciles condiciones de aprendizaje.

Los datos antes mencionados sobre la población indígena muestran la histórica injusticia bajo la que han vivido, la cual también se refleja en el excesivo y conocido rezago educativo que prevalece entre las comunidades indígenas.

Para hacer frente a los factores que han propiciado las condiciones de desigualdad, marginación y desventaja respecto a la población mayoritaria el gobierno foxista propuso en el PND ejes generales que deben reconocer y respetar sus usos y costumbres, mejorar la calidad de los servicios educativos y asegurar la cobertura de las comunidades indígenas.

Las políticas operativas del PND 2001 – 2006 para la educación son:

- ☞ Incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades esto implica utilizar criterios que reconozcan las diferencias y desigualdades sociales para diseñar estrategias de política social dirigidas a ampliar y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los hombres y mujeres de la población mexicana.
- ☞ Brindar servicios con calidad uniforme a todos los educandos y asegurar que reciban la atención que requieren para lograr la igualdad de capacidades, sin distinción de condición socioeconómica, lugar de residencia, género, etnia, cultura o capacidad física e intelectual. Los retos actuales son mejorar e igualar la calidad de los servicios educativos y dar atención diferencial para lograr igualdad de capacidades.

²² www.pnd.presidencia.gob.mx

- ☞ Adecuar la asignación del gasto educativo concentrándolo en las zonas y centros educativos de mayor pobreza para lograr su mejoramiento continuo y, en esa medida, optimizar la eficacia y equidad del sistema asegurando la cobertura de las comunidades indígenas, de los migrantes, de los niños en condición de pobreza y de los desplazados.
- ☞ Propiciar la participación directa de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional y combatir los rezagos y las causas estructurales de su marginación con pleno respeto a sus usos y costumbres.
- ☞ Apoyar el proceso de desarrollo integral indígena dentro del contexto nacional creando las condiciones para lograr una comunicación e interacción efectiva con diversos sectores de la sociedad, además de establecer programas gubernamentales de gran trascendencia que combatan los problemas estructurales que han obstaculizado o limitado el desarrollo de los pueblos indígenas, con el propósito de mejorar su nivel de vida²³. Solo falta verificar que en la práctica y estando a un paso de la conclusión de este sexenio, se haya dado cumplimiento a las disposiciones de este gobierno.

Los dos últimos puntos remarcan las estrategias que permitirán la integración de la población indígena al sistema educativo, generando así, supuestas condiciones de igualdad de oportunidades y equidad en el servicio educativo, sin embargo el discurso encierra un juego de palabras que expresa serias implicaciones que a su vez resultan contradictorias, por un lado se habla del respeto pleno a los usos y costumbres de los individuos y por el otro la mestización de los indígenas mediante la aplicación de programas gubernamentales que pongan fin a las limitantes del desarrollo de los pueblos indígenas, esto significa que la integración de este sector de la población al desarrollo nacional debe comenzar en la escuela y con la eliminación de su lengua y cultura, ya que desde la perspectiva histórico – oficialista, estos son elementos que han obstaculizado su progreso, así la educación, haciendo alarde a su papel prominente como vía de desarrollo para los pueblos, debe encargarse de homogeneizar a toda la población, incluyendo a los indígenas, sin respetar sus diferencias.

²³ WWW.pnd.presidencia.gob.mx

Como se puede observar el planteamiento que hace el PND respecto a la oferta de una educación de calidad con una cobertura más amplia en educación básica pública²⁴ a fin de continuar aminorando el analfabetismo y aumentando la igualdad de oportunidades entre los diversos grupos sociales persigue como fin último dar un trato igualitario, sin consideración alguna a la diferencia cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país y a la notable inequidad que existe entre las zonas rurales; las urbanas y las urbanas marginadas en donde habitan amplios grupos de migrantes indígenas.

2.1.3. Política Educativa 2001 – 2006.

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE), al igual que el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se constituye en el eje rector de las acciones educativas que las autoridades Federales manifiestan para el período presidencial 2001 – 2006, dicho programa establece estrategias que se pondrán en marcha para desarrollar un sistema educativo de “buena calidad, incluyente, participativo, abierto al cambio y a todas las manifestaciones culturales y que contribuyan al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de la nación”²⁵.

Ante las intransigentes reclamaciones del sistema económico y la complejidad del tejido social, resulta imperativo replantear las tareas de la educación mexicana, con el propósito de que efectivamente contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, firme a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con un profundo sentido de unidad nacional; un país en el que se reduzcan las desigualdades sociales extremas y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto al ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente.

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) hace las siguientes atribuciones a la educación:

- Contribuir a que termine toda forma de racismo y discriminación. Se cree que es posible hacerlo mediante procedimientos respetuosos de formación en valores, en los que los alumnos vayan construyendo sus propios códigos de ética, a lo largo de su trayectoria

²⁴ El sistema educativo en México, es predominantemente público: el 90 % de la matrícula en el nivel básico, cursa sus estudios en instituciones que dependen de los gobiernos federal y estatal, sin embargo existen también centros escolares particulares que imparten educación en todos los niveles, previa autorización del Estado y reconocimiento de validez oficial de los estudios que impartan. www.9nacumbre.islagrande.cu/mexico.html

²⁵ www.sep.gob.mx7pde

escolar, apoyados por el conocimiento de los valores universales y desarrollando su capacidad de reflexión y diálogo; así los alumnos deberán llegar a convencerse, entre otras cosas, de que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el sólo hecho de existir, merece respeto.

- Fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría.
- Compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos.
- Hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora.
- Desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia, y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos.

Poniendo como punto de partida la premisa anterior el PDE desarrolla dos líneas de acción para hacer frente al reto de constituirnos como país pluriétnico, multicultural, en un contexto democrático, en que no sólo respetemos, sino valoremos nuestra diversidad, afirmando al mismo tiempo nuestra identidad como país:

- a) Dar solución a los problemas que enfrenta la educación básica indígena produjo políticas de fortalecimiento a la atención educativa a la población indígena, las cuales consisten:
 - ✍ Promover el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
 - ✍ Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, conozcan y valoren su propia cultura.

b) Se generaron políticas de educación intercultural para todos en las que se pretende:

- ☞ Impulsar el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica.
- ☞ Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación²⁶.

Para nosotros es claro que nuestro país, no es culturalmente homogéneo (aunque los diferentes canales de comunicación se empeñen en hacerlo creer) por el contrario se multiplican las evidencias de que en México no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino muchas, tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país, para las autoridades mexicanas es fácil asumir en el discurso la multiculturalidad de la nación, así como la apertura de un sistema educativo incluyente, aunque en la práctica, sus disfrazadas acciones, lo que pretenden es transformar radicalmente la identidad y el papel que desempeñan los diversos grupos étnicos, la movilidad geográfica en general, el flujo constante de habitantes del medio rural a las ciudades y las migraciones temporales para desempeñar labores agrícolas – en muchos casos compuestas sobre todo por miembros de grupos étnicos minoritarios – son algunos de los grupos indígenas más vulnerables. Aunque son varios los factores que han actuado sobre el reconocimiento social de la conformación multicultural de nuestro país; esto significa, que las transformaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto no necesariamente implica cambios en la identidad de las regiones ni de los pueblos indígenas.

La educación puede contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de una base común a los diversos sectores de la sociedad mexicana siempre y cuando nos convirtamos en una sociedad plenamente democrática, culturalmente diversa, que escuche a sus minorías y valore sus lenguas; respete sus espacios de fortalecimiento y reproducción cultural; demandando su participación en la vida cívica y política; y se preocupe por asegurar que los beneficios del desarrollo se distribuyan de manera equitativa.

Reconocernos como país regional y étnicamente diverso considera eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias

²⁶ SEP. Programa de desarrollo educativo 2001- 2006. México, 2001

con las que compartimos el territorio, implica también la participación equitativa de todos los grupos étnicos en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación. Por tanto se requiere que los mexicanos nos reconozcamos como diversos y comprendamos que el hecho de vivir en un país multicultural nos enriquece como personas y como colectividad.

La educación básica para el medio indígena representa un reto importante, que debe ser asumido por las altas autoridades educativas y por todas aquellas personas que se interesan en llevar a la práctica un sistema educativo para las comunidades indígenas y que están cercanamente vinculadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje; obviamente si desean asentar las bases de aprendizajes útiles y significativos entre los alumnos.

Ofrecer un servicio educativo de calidad a cualquier población implica contar con mejores espacios físicos e insumos para la dar la clase; planes y programas que respondan a las necesidades reales de la población objetivo; coordinación con las autoridades locales, estatales y federales; ampliar la cobertura de los servicios educativos y no solamente los de nivel básico; asegurar el acceso y permanencia de los educandos en el sistema; contar con nuevas tecnologías, entre otros elementos.

Más aún para la población indígena, ya que no es fácil tergiversar 500 años de dominación, olvido, discriminación, exclusión y abuso; sobre todo porque el objetivo a seguir es mas que evidente que los niños reciban un servicio de calidad y adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para su desarrollo, que aprendan a ejercer con responsabilidad sus derechos y sus obligaciones y que puedan seguir superándose a lo largo de la vida y como lograrlo si no se considera que las diferencias que existen entre los numerosos sectores de la población no son solamente de una sola índole, sino que a veces son de carácter social o económico; cultural o político; geográfico o religioso u otro tipo. Cómo recibir servicios de calidad si la cobertura aún no es suficiente y cómo aprender a ejercer sus derechos si éstos aún no son reconocidos como tales y sin embargo sus obligaciones sí.

2.2. Un poco de historia: alfabetización y castellanización.

Antes de la Conquista y de la Colonia, las naciones y grupos nativos que habitaban el actual territorio mexicano, contaban con una educación escolarizada propia; además, una

educación no escolarizada impartida por la familia y la comunidad. En líneas generales, esta educación además de transmitir las artes, la lengua, el modo de vivir, por mencionar algunas, la cultura general del pueblo, llevaba a los hombres desde niños al conocimiento, pero sobre todo, al desarrollo de su lengua y cultura propias. Con la conquista de los castellanos y la colonia, la educación escolarizada propia desaparece; aparece en su lugar una educación escolarizada para indígenas.

Sin embargo, en este proceso brutal de sometimiento, de esclavitud, de trabajos forzados, de dominio cultural, aún quedó a salvo la educación no escolarizada propia y es la que ha permitido, a través de siglos de una situación de dominio, de despersonalización étnica y cultural, poseer aún algo propio.

Consumada la conquista ya en la época Colonia, la educación queda en manos del conquistador: civiles, militares, religiosos; cada quien desde su posición de dominio trató de avasallar la personalidad cultural y étnica de los conquistados. Para algunos era primordial que se hablara el castellano; para otros su interés radicaba en el abandono de las prácticas diabólicas y paganas, además de eliminar por completo el culto y adoración a los ídolos prehispánicos; a otros les resultaba más productivo que se aprendiera y desarrollaran habilidades en las artes y oficios para ser útiles en el trabajo; para otros, que dejáramos la vida 'bárbara' que teníamos; cada uno y todos en nombre de una supuesta civilización a título de conquista, no convirtieron en objetos de explotación, manipulación y dominio; así es como inicia este largo proceso de aniquilación de nuestras culturas y lenguas, quedan entonces truncados los proyectos civilizatorios y la posibilidad de expresión como miembros de una sociedad.

Para que el conquistador pudiera implantar su proyecto educativo, la educación escolarizada para indígenas, tenía que destruir las posibilidades de sobrevivencia del conocimiento y sabiduría de los nativos; por eso se tiraron los palacios y los templos y sobre ellos se erigieron iglesias católicas y casas coloniales, para ello también se destruyeron los lugares donde se guardaban celosamente los conocimientos y la sabiduría ancestral de los pueblos.

Así fue como, entre otras formas, el conquistador creó las condiciones para imponer la educación escolarizada para indígenas, cuyo objetivo, en una perspectiva histórica es claro: reproducir la ideología del grupo dominante al transmitir la cultura del dominador se

pretendía hacer sentir al dominado su inferioridad cultural, racial y le obligaban a reproducir los modelos conductuales propios de la dominación.

Después de la independencia política de México, el lugar de los conquistadores peninsulares fue ocupado por los criollos y mestizos; la situación del indígena esencialmente no cambia; dejaron de ser esclavos reconocidos para ser después esclavos con título de ciudadanos. Las condiciones objetivas en la época independiente no varían. El sistema colonial, antes caracterizado por la explotación económica, por la dominación cultural y la discriminación racial, se disfraza de manera que mantiene los rasgos anteriores y se le agrega la manipulación y la invisibilidad política. Esta esclavitud “abolida” en la independencia, transita durante la época porfirista.

La conformación del Estado – Nación en México y naturalmente de las leyes que lo regirán, queda en manos de los criollos y mestizos. El modelo de Estado y el modelo de constitución para ese Estado naciente se inspiran en la experiencia europea y en el ya independiente Estados Unidos de Norte América. En estos modelos, el indígena no tiene personalidad, no tiene presencia; por ello, y por la continuidad de una situación de dominación cultural, de discriminación racial y social, por la invisibilidad y manipulación política y por la explotación económica, se perfila la legitimación de la pérdida de dos derechos originarios: el derecho sobre la tierra y el derecho sobre la educación; la tierra no pertenecerá a los grupos nativos y de igual manera la educación; el proyecto educativo será del Estado: serán de sus ideólogos, sus políticos, sus gobernantes; no del indígena²⁷

A partir de la época independiente, con la separación de la Iglesia y el Estado, a la primera le corresponderá catequizar y al Estado le quedarán las tareas de castellanizar, promover la lectura y la escritura, y la enseñanza de los rudimentos de las artes, oficios y ciencias occidentales. Castellanizar significa imponer el castellano, imponer una lengua extranjera, afirmar que el castellano es bueno, es superior; y las lenguas propias son malas e inferiores. Catequizar significa imponer la religión católica, una religión extranjera que se cree es buena y superior a las creencias de los indígenas. Con la alfabetización se quiere decir que el alfabeto traído por los conquistadores es bueno, es superior; y que nuestras formas de escribir son malas e inferiores.

²⁷ Indígena es el hombre o el grupo social, descendiente de los pueblos que habitaban el territorio de los hoy estado – nación en América y que por la conquista, la colonia y la situación colonial vive explotado económicamente, dominado culturalmente discriminado racial y socialmente, manipulado e invisible políticamente.

Derrocado Porfirio Díaz, los gobiernos que asumen el poder encuentran un país con graves problemas: políticamente inestable; socialmente, la gran masa de la población en condiciones de vida paupérrimas; económicamente, una nación endeudada y empobrecida.

En el terreno de la educación las administraciones sucesivas al porfiriato, siguiendo el modelo de una sociedad nacional unificada en la lengua, en la cultura, en la historia, y siendo los constructores de esta nueva etapa del Estado – Nación los mestizos dominados por el pensamiento filosófico europeo, es fácil de explicar por qué el modelo educativo que engrandecen los gobiernos post – revolucionarios sea el mismo que originalmente impone el conquistador en La Colonia, su currículum será: castellanización, enseñanza de la lectura y escritura y rudimentos de las ciencias, artes y oficios occidentales.

Después de la Revolución Mexicana el indígena fue considerado como un problema²⁸, se le tenía como una vergüenza nacional: los cientos de miles de indígenas del país, no hablaban el castellano, tenían costumbres calificadas como exóticas, se vestían de modo raro o de cualquier manera, y sólo se les toleraba por los crecidos rendimientos que traía al comerciante, al cura, al político y al hacendado.

El modelo de Estado – Nación y el proyecto educativo no dejó al indígena ninguna posibilidad de trascender su condición de grupo explotado económicamente, dominado culturalmente, discriminado, manipulado e invisible políticamente; mucho menos la oportunidad histórica del florecimiento de su lengua y cultura propia como grupos étnicos.

La escuela rural ha sido la principal institución de la educación escolarizada para indígenas, con la tendencia de la castellanización en forma directa. Hasta 1970 es cuando se inicia el incremento de las llamadas unidades educativas bilingües, después llamadas escuelas primarias bilingües, que representan la principal institución educativa, junto con los centros de educación pre-escolar, encargadas de realizar la castellanización a través de las lenguas indígenas; solo que en ese momento y hasta principios de los años 90's recibe el nombre de educación bilingüe bicultural.

²⁸ Sabemos que antes de la conquista no había indios, no había indígenas; existían sí, si se quiere decir de esta forma: grupos, naciones, hasta imperios; más no había indios, los indios fuimos engendrados por la conquista y paridos por la colonia.

TABLA 5. Instituciones, proyectos y acontecimientos que favorecieron la tendencia de llevar la alfabetización y la castellanización de los grupos étnicos.

AÑO	PROYECTO	INSTITUCIÓN
1911	Enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir castellano; y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo más usuales.	Escuelas rudimentarias o escuelas de peor es nada.
1921	Apoyo al proceso para enseñar a hablar, leer y escribir el castellano.	Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena.
1923		Las Casas del Pueblo y Misiones culturales.
1926		La Casa del Estudiante Indígena.
1932	Llevar la alfabetización y la castellanización a través de la lengua de los grupos étnicos	La estación experimental de Incorporación Indígena de Carapan y Los Internados Indígenas.
1935		Instituto Lingüístico de Verano.
1936		Departamento de Asuntos Indígenas.
1939		Proyecto Tarasco.
1940		Congreso Indigenista Interamericano.
1944		Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.
1946		La Dirección General de Asuntos Indígenas.
1948		Instituto Nacional Indigenista.
1963		Servicio Nacional de Promotores Culturales y maestros Bilingües
1971		La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena.
1977		La Coordinación General de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
1978		La Dirección General de Educación a Grupos Marginados.
1978	Hacer realidad el Plan Nacional en el área indígena "Educación para todos", cuyos programas prioritarios son: castellanización, Primaria para todos los niños y Educación de Adultos.	La Dirección General de Educación Indígena.

FUENTE: Gabriel Fernández Franco. "El proyecto Educativo de los Grupos Étnicos de México: La educación Indígena Bilingüe Bicultural". En: **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**. Año VII No. 19, marzo 1995.

La lucha organizada de los indígenas en México²⁹ y los esfuerzos de liberación de los pueblos oprimidos en el contexto mundial, hacen vislumbrar un nuevo futuro de la educación y un proyecto social que permita a los grupos étnicos el florecimiento de las culturas y de las lenguas propias, además del estudio del castellano como segunda lengua y de los valores universales de otras culturas; así como la esperanza de crear en el mañana una nación plural³⁰.

Actualmente el enfoque educativo desarrollado para los pueblos indígenas lleva por nombre Educación Intercultural Bilingüe, esta “nueva” orientación educativa se halla definida como una forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo el respeto a las diferencias, es decir un modelo de educación abierta y flexible; se cree que puede ser una alternativa para superar los enfoques homogeneizadores ya que también promueve el aprendizaje y dominio tanto de la lengua materna como del español, sin permitir que una domine sobre la otra.

En resumen, después de la Independencia la educación para los indígenas continuó proyectada hacia la castellanización, catequización, la enseñanza de la escritura y la lectura de la lengua nacional, esta ha sido una educación para mantener y reproducir una situación dominante en los diversos períodos históricos del país, según las modalidades creadas por el desarrollo del capitalismo dentro de la nación y el mundo, la educación escolarizada para el indígena pretende destruir lo que les distingue y mantiene como grupos étnicos³¹ y como indígenas. Incluyendo la educación bilingüe bicultural quién planteó por objetivo trascender, superar su condición de indígenas y lograr su florecimiento como grupos étnicos y pueblos.

En función de los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe como nuevo enfoque educativo dirigido para la población indígena en particular, parece surgir una opción de reconocimiento y validación a la diferencia cultural y lingüística dentro de toda esa gama de proyectos homogeneizadores y aniquilantes que forman parte de la historia del sistema de Educación Indígena.

²⁹ La aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es ejemplo de movimiento en lucha por la reivindicación de los indígenas, aunque si bien es cierto que a partir de 1994, (año en que hace su aparición en Chiapas) la presencia de los indígenas en el plano nacional es más notoria, aún no existe su reconocimiento como sujetos de derecho.

³⁰ Gabriel Hernández Franco. “El proyecto Educativo de los Grupos Étnicos de México: La educación Indígena Bilingüe Bicultural”. En: **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**. Año VII No. 19, marzo 1995, Pág. 199 – 208.

³¹ Grupo étnico o etnia es el grupo social poseedor de una lengua propia, una cultura propia, una historia propia, un territorio jurídico o socialmente determinado.

2.2.1. Nuevas formas, mismos fines.

Después de un breve recorrido por la historia de la educación indígena, en este apartado abordaremos una parte importante de la visión oficialista sobre lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, sus lineamientos, características y propiedades.

La atención educativa a los diferentes grupos étnicos del país ha sido depositada por el Sistema Educativo Mexicano (SEM) a una institución oficial – Dirección General de Educación Indígena (DGEI) – misma que se ha encargado de definir, estructurar e instrumentar la educación indígena desde 1970

Los servicios de educación indígena se proporcionan en 24 Entidades del país: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, y Yucatán.

La Educación Intercultural Bilingüe es una forma de intervención que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias, procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos.

El enfoque Intercultural considera a la educación como un proceso en el que intervienen personas con características, intereses y necesidades diferentes; y que, además de favorecer nuevas formas de relación, con base en ello, el compromiso para desarrollar una educación intercultural que garantice la mejora de la intervención educativa, así como la mejora de los resultados en el aprendizaje.

Para que la educación responda a las condiciones de cultura y lengua de la población indígena deberá, ser una educación que tenga como característica básica ser bilingüe, considerar que cada lengua como producto de una cultura, es portadora de los símbolos de dicha cultura, una necesidad básica para la conformación de la identidad de los alumnos.

A partir de estas consideraciones, una acción educativa basada en el enfoque intercultural y dirigida a la población indígena, conlleva a un nuevo concepto de educación que involucre, el

desarrollo de un bilingüismo pleno en los educandos, y el compromiso de garantizar una mejora en la intervención y en los resultados del proceso educativo en su conjunto. A esta nueva educación para niños, niñas y jóvenes indígenas, se le denominó Educación Intercultural Bilingüe³².

Desde este enfoque se entiende a la educación bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

En la educación indígena, el enfoque intercultural se plantea: como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de las niñas y los niños se base en la exclusión como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración³³.

Las transformaciones sociales y culturales que se han experimentado recientemente en la educación básica han sido razones de peso para considerar que no es posible tratar a los grupos escolares como un todo homogéneo, precisamente la E.I.B. esa nueva forma operativa de enseñanza mediante la cual el gobierno pretende promover el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y variedad lingüística en las escuelas, pareciera que este “innovadora” propuesta educativa ahora sí contempla elementos clave en el proceso educativo para que los infantes indígenas se hagan acreedores de posibles oportunidades de ingreso, permanencia y egreso de ese nivel educativo y de posteriores ofertas educativas siempre y cuando demuestren su dominio bilingüe y sus conocimientos vallan más allá de la cosmovisión indígena, lo cual demostraría que el fin perseguido por siglos (la castellanización) persiste en la nueva alternativa educativa.

³² DGEI – SEP. **Organización del trabajo escolar: cuaderno de trabajo para maestras y maestros de educación primaria indígena.** México, 2003. Pág. 16 y 17.

³³ DGEI – SEP. **La educación primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente.** México. Segunda reimpresión 2002. Pág. 7

A) *Lineamientos.*

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe dirigido a las niñas y los niños indígenas, que presenta la DGEI engloban a un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional. Así, la propuesta de la DGEI para mejorar la educación que se ofrezca a la población infantil indígena se ve expresa en los siguientes lineamientos:

- ▣ La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional, lo cual implica favorecer el desarrollo integral y armónico de los niños como miembros de la sociedad, pues son parte de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas por lo tanto dicha educación deberá adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
- ▣ La educación dirigida a los indígenas debe ser intercultural bilingüe, entendiendo para ello que la educación intercultural debe reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística; promoviendo así el respeto a las diferencias.
- ▣ Bajo esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, evitando con ello la imposición de una lengua sobre otra.
- ▣ Por otro lado la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas deberá propiciar en cada centro educativo las condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativo de los alumnos y alumnas indígenas; para ello será necesario asegurar la flexibilización de los planes y programas de estudio, uso de materiales educativos, impulsar la formación de docentes, directivos y personal técnico para que se atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.
- ▣ Se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas. Ya que ambas serían portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial.

- ▣ Se impulsará que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, en lengua indígena.
- ▣ Se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ▣ Promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas y a su vez esta sea considerada como elemento que contribuya a mejorar progresivamente el servicio que se ofrece.
- ▣ Se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, que tienda a mejorar la práctica cotidiana y garantice el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español para que así en conjunto, respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan cotidianamente.
- ▣ Se favorecerá la integración de las niñas y niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
- ▣ Los albergues escolares y centros de integración social tenderán a fortalecerse o reorientarse para que las niñas y niños indígenas reciban los apoyos educativos y asistenciales que posibiliten, de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo.
- ▣ Se impulsará el desarrollo de proyectos y programas – preventivos, remediales o compensatorios – que contribuyan a mejorar el servicio que éstos ofrecen³⁴.

El listado anterior de lineamientos presentan un panorama muy positivo y bien intencionado, el conflicto comienza al observar la realidad, se cuestiona de qué desarrollo integral y armónico se habla, si los niños indígenas son sujetos de humillación por su condición dentro de la misma escuela. Se plantea la constante formación – capacitación de docentes, directivos y personal técnico cuando los presupuestos para la educación se reducen año tras año. El uso de medios electrónicos y nuevas tecnologías son partes del discurso que se queda plasmados en el papel y en los cajones de un escritorio, pues hay comunidades donde se carece de servicios eléctricos. Decir que se elaborarán programas y

³⁴ DGEI – SEP. **Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.** México, 2001. Págs. 11- 19.

proyectos preventivos, remediales o compensatorios es aceptar que estas poblaciones forman parte de las cifras del rezago educativo y pensar que la solución es destapar un hoyo para tapar otro.

B) Características.

Para atender a la diversidad cultural en las escuelas de educación primaria y construir una Educación Intercultural Bilingüe que logre su adecuado desempeño tanto en la sociedad local, como en el ámbito estatal y nacional, debe poseer estas características:

- Considerar la diversidad cultural como un recurso para el enriquecedor y potencial de la educación. Las diferentes visiones del mundo, las diferentes tecnologías, los diferentes valores y las diferentes actitudes, multiplican los recursos para comprender el mundo.
- Ofrecer oportunidades de aprendizaje mediante la identificación, complementariedad y definición entre saberes locales, estatales, nacionales y mundiales.
- Considerar prácticas de enseñanza que permitan la articular y complementar los conocimientos de origen indígena, con las comunidades indígenas con los conocimientos nacionales y mundiales.
- Incluir contenidos escolares que permitan el adecuado desempeño de los alumnos en el ámbito local, estatal, nacional y mundial.
- Fortalecer la identidad étnica de los alumnos; su identidad estatal, nacional y mundial.
- Promover que la interacción social y la comunicación de los alumnos se realicen en igualdad de oportunidades y con una clara comprensión de sus propiedades y condiciones culturales.
- Incluir en la organización del trabajo, tiempos y espacios para la expresión artística, tecnológica y científica, local, estatal, nacional y mundial.
- Promover la comprensión y fortalecimiento de la cultura local, estatal, nacional y mundial³⁵.

Las características anteriores son parte de los elementos que dan vida a lo que se conoce como Educación Intercultural Bilingüe, quien además de preparar a los alumnos para una trayectoria exitosa en su educación posterior se cree debe ejercer una influencia duradera que repercuta en su futura vida social y personal

³⁵ Ibidem Pág. 37

C) *Propósitos.*

El Estado Mexicano, en el marco filosófico expresado explícitamente en la Constitución y en la Ley General de Educación, establece la orientación que debe tener la educación nacional – propósitos educativos – y, por medio de principios generales, sugiere los aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que han de ser focalizados – contenidos culturales esenciales –.

TABLA 6. Propósitos educativos nacionales.

Artículo 3° Constitucional	Ley General de educación (Precisa y amplía los contenidos del Art. 3° Constitucional)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ El desarrollo armónico de las facultades humanas. ❖ La educación nacional que promueva el amor a la Patria, la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el aseguramiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura. ❖ La laicidad que mantendrá a la educación ajena a cualquier doctrina religiosa. ❖ La democracia como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de pueblo. ❖ La mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer al educando, como por el aprecio a la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos a todos los hombres, evitando los privilegios de raza, religión, grupos, sexos e individuos. ❖ La conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. ❖ Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional – el español – un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas. ❖ Desarrollar actitudes solidarias en los individuos para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios. ❖ Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

FUENTE: Elaboración propia con información el artículo tercero constitucional. **Constitución Política de los Estados Unidos mexicanos.** Berbera editores. México. 2004. Y el artículo séptimo de la Ley General de Educación. **Ley General de educación.** Ed. Pac. S. A. de C. V. México 2003.

Los propósitos educativos señalados, se hallan expresados en términos amplios y filosóficos, para aplicarlos a la educación intercultural bilingüe deben ser traducidos a categorías educativas que expresen los rasgos de los futuros ciudadanos que se desea formar, así como los aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que han de ser enfocados como contenidos esenciales. Para ello la Dirección General de Educación indígena ha definido ocho Líneas de Formación, entendidas como la expresión genérica de los fines y propósitos de la educación y los contenidos culturales esenciales de la educación.

TABLA 7. Líneas de formación que expresan los propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe.

LÍNEA DE FORMACIÓN PARA LA IDENTIDAD	<p>Promueve que las niñas y los niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El asumirse y ser reconocidos como miembros de la sociedad nacional, de la sociedad regional y de la sociedad local. b) Comprometerse como mexicanos con la preservación y desarrollo de la cultura étnica y nacional, de manera que lo étnico se reconozca en lo nacional y éste a su vez se reconozca en la diversidad cultural. c) Comprometerse con la defensa de la legalidad de los derechos humanos y los de los pueblos indígenas en particular. d) Comprometerse con la defensa de la soberanía nacional.
LÍNEA DE FORMACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	<p>Promueve que las niñas y niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El compromiso de solidarizarse en la solución de los problemas sociales. b) El desarrollo de la capacidad para participar en forma creativa, solidaria, crítica y responsable en los procesos sociales.
LÍNEA DE FORMACIÓN PARA LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL	<p>Promueve que las niñas y niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo de actitudes de respeto y compromiso hacia otros países y pueblos. b) A partir del reconocimiento del derecho a la autodeterminación y la soberanía que tiene la nación mexicana como los otros países y pueblos, con base a la comprensión de sus problemas económicos, políticos y sociales más relevantes y el conocimiento de los principales aspectos de su cultura, historia y geografía.
LÍNEA DE FORMACIÓN PARA LA SALUD	<p>Promueve que niñas y niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> c) Su salud física y emocional. d) El desarrollo de una sexualidad sana.
LÍNEA DE FORMACIÓN ECOLÓGICA	<p>Promueve que las niñas y los niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La conciencia para aprovechar racionalmente recursos naturales. b) El compromiso de mantener el equilibrio ecológico.
LÍNEA DE FORMACIÓN CIENTÍFICA	<p>Promueve que las niñas y niños logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo de la capacidad de construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales. b) Tener una visión científica del mundo a partir del desarrollo de la creatividad y de estructuras lógicas del pensamiento y de la apropiación de conceptos, métodos y lenguajes derivados de las disciplinas científicas.
LÍNEA DE FORMACIÓN TECNOLÓGICA	<p>Promueve que todas y todos los niños y niñas logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo de la capacidad para encontrar soluciones a problemas prácticos de distinto orden
LÍNEA DE FORMACIÓN ESTÉTICA	<p>Promueve que los niños y niñas logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La sensibilidad y las actitudes para disfrutar, apreciar y preservar las manifestaciones del arte y la naturaleza. b) La capacidad de expresarse en diferentes lenguajes artísticos.

FUENTE: Elaboración propia con información de DGEI – SEP. **La educación primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente.** México. Segunda reimpresión 2002. Y DGEI – SEP. Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas. México. Segunda reimpresión 2001.

A fin de que maestros y alumnos indígenas cuenten con herramientas didácticas y de apoyo para el trabajo, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha elaborado diversos materiales como:

- 📖 “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe” dirigidos a los integrantes del subsistema de educación indígena, autoridades, supervisores, directores y maestros.
- 📖 Libros para el maestro “Orientaciones y sugerencias para la práctica docente” material dirigido a los docentes por nivel inicial, preescolar, primaria.
- 📖 Libros de texto en lenguas indígenas en el presente ciclo escolar se distribuirán a los alumnos más de un millón de libros
- 📖 Cuadernos de trabajo para los alumnos en edición bilingüe intertextual, material que se distribuyó en 11 entidades
- 📖 Libros para el maestro de la serie “Didáctica Bilingüe”, material dirigido a los docentes
- 📖 “Fichero de actividades” y “caja de materiales” dirigido a los alumnos.

Existe también cierta “preocupación” por apoyar la formación de los docentes de la DGEI razón por la cual se desarrollan acciones tales como:

- 📁 Proceso de Inducción a la Docencia
- 📁 Talleres de actualización “La formación docente en el centro de trabajo”
- 📁 Convenios y acuerdos para la nivelación y superación profesional
- 📁 Talleres para reorientar la supervisión y la dirección escolares

Una más de las acciones realizadas por la DGEI es la puesta en marcha de proyectos académicos tales como:

- ⊗ Atención educativa a menores indígenas que asisten a escuelas generales
- ⊗ Atención educativa a alumnos indígenas que presenten algún tipo de necesidades educativas especiales.
- ⊗ Proyecto “Asesor técnico-pedagógico”
- ⊗ Concurso nacional “Las narraciones de las niñas y los niños indígenas”³⁶

³⁶ WWW.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409-educaciónindígena

El interculturalismo en la educación, tiene como objetivo analizar las políticas y estrategias dirigidas a la atención de las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y las poblaciones migrantes, estableciendo líneas de actuación tendientes a dar respuesta a sus necesidades, a facilitar la autoafirmación de las personas que las constituyen y a promover a sus comunidades, respetando sus rasgos diferenciales y sus características culturales.

El desafío que presenta la educación indígena en nuestra época tiene tras de sí un proceso histórico de más de quinientos años a lo largo de los cuales, han sido severamente golpeados en todos los aspectos de su vida. Corresponde en este apartado enfocarnos al aspecto educativo, que como ya se revisó en las páginas anteriores ha sido parte de este proceso de etnocidio³⁷.

Dando respuesta a las demandas de los indígenas en materia educativa, el gobierno presentó el modelo educativo, que de acuerdo a su visión e intereses, resolvería parte de la problemática que enfrentan los pueblos indígenas, planteando para ellos una “alternativa” educativa a la que llamó Educación Intercultural Bilingüe, enfoque educativo que presenta desconcertantes deficiencias, en primer lugar porque no ha sido instrumentada por quienes son demandantes del servicio, es decir por los propios indígenas; en segundo término, porque el recurso destinado a la educación es cada vez más limitado, más aún tratándose de la educación indígena ; tercero, aunque las líneas de acción involucran a la población en general, aún falta mucho por hacer para sensibilizar a todas aquellas personas que rechazan el reconocimiento y respeto expreso y tangible de la pluralidad étnica y cultural, que existe en nuestro país.

Para que este patrón de educación intercultural bilingüe responda a las innegables necesidades de la población objetivo sería necesario considerar:

Su carácter bilingüe por el hecho de que durante el proceso educativo se enseñara en primer término a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular y después o simultáneamente, según el grado de dificultad del proceso de enseñanza – aprendizaje y bilingüismo de los alumnos, se enseñara a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramática del español como segunda lengua. En esta forma se

³⁷ Entiéndase como etnocidio la destrucción de un grupo étnico o de su cultura, como la represión, deslegitimación o exterminio de los rasgos culturales de los pueblos indígenas; implica la lenta desaparición de la especificidad de los individuos y de los pueblos, consumando la muerte de la diversidad cultural

haría un verdadero reconocimiento a la pluralidad lingüística, pues, el alumno pondría en primer lugar el uso y conservación de su lengua materna y como parte de su bilingüismo el conocimiento y uso del español como recurso de comunicación con el resto de la población.

Su naturaleza intercultural, por el hecho de que primero se enseñe y fomente la cultura indígena propia de su pueblo, de manera específica y después los valores de los mestizos, posteriormente los universales de otras culturas, esto es que en primer término debe enseñarse los saberes filosóficos de los indígenas, después en segundo plano otros valores filosóficos.

Esto implica consecuentemente que los contenidos de planes y programas de la Educación Intercultural Bilingüe, sean considerados a partir de la cultura indígena y después de la visión mestiza y otras culturas sin atentar contra la identidad étnica y cultural.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS MIGRANTES EN EL DISTRITO FEDERAL

Por años la política gubernamental (impuesta por el régimen priísta) que regía a los habitantes del Distrito Federal se desprendía de la figura de un regente, el cual era asignado por el presidente de la República Mexicana, quienes jamás se preocuparon por diseñar una política que contemplara el carácter pluricultural de la gran ciudad por ende la exclusión y ausencia de una política gubernamental específica para indígenas en todo el país y particularmente en la ciudad de México que responda a las necesidades, demandas y aspiraciones de estos pueblos y poblaciones migrantes dejó un enorme vacío, que propició descontentos que incluso generaron levantamientos armados como el de El Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

La incapacidad para ver a los indígenas en las ciudades se ha ido diluyendo paulatinamente, la presencia de organizaciones indígenas que han luchado por el reconocimiento de sus derechos culturales, territoriales y de identidad se hicieron escuchar, de tal forma que el nuevo gobierno del D.F (que ahora es establecido por vez primera por el pueblo a través de la elección popular, en la que un partido de izquierda (Partido de la Revolución Democrático PRD) gana la elección en 1997 dejando atrás el antiguo régimen priísta y con ello sus tradicionales políticas clientelares y asistencialistas) retoma de los foros, seminarios y otros eventos de consulta que llevaron a cabo instituciones como la Delegación Metropolitana del desaparecido Instituto Nacional Indigenista (INI), la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) o las mismas organizaciones de indígenas residentes en el D. F. propuestas de atención que reflejaban:

- ☛ Falta de acceso a los servicios en vivienda, salud, justicia y educación.
- ☛ Baja calificación laboral, actividades de poca remuneración, excesivo trabajo infantil, inseguridad laboral y carencia de prestaciones.
- ☛ Fuertes flujos migratorios de mujeres y nula presencia de políticas con perspectiva de género.
- ☛ Altas tasas de deserción escolar y analfabetismo funcional.
- ☛ Altos índices de enfermedades infecto-contagiosas.

- ☛ Fuerte herencia de un uso clientelar, corporativo y asistencialista en la gestión y dotación de servicios.

Dicha política ahora se traduce en programas de atención a indígenas originarios y residentes en el Distrito Federal, los cuales se estructuran según su carácter:

A) Materia de Salud:

- ☛ Mayor acceso y un mejor servicio en centros de salud, unidades móviles y visitas domiciliarias.
- ☛ Incorporar al sistema de salud del Distrito Federal los conocimientos, saberes y prácticas terapéuticas indígenas.
- ☛ Sensibilización al personal de primer contacto de centros de salud, hospitales y unidades móviles sobre la cuestión indígena para lograr un trato respetuoso y pertinente a su identidad cultural.
- ☛ Capacitación a las educadoras de la salud para su interrelación con población indígena, para detectar su presencia y captar sus demandas y necesidades específicas.

B) En materia de Vivienda:

- ☛ Acceso en condiciones de equidad a los programas de vivienda.
- ☛ Impulsar un programa emergente de vivienda para la población indígena que reside en inmuebles de alto riesgo en el Centro Histórico.

C) Desarrollo Económico:

- ☛ Capacitación para el trabajo por vías formales y no formales.
- ☛ Regularización de comercialización de artesanías.
- ☛ Formación de empresas sociales indígenas.

D) Registro Civil:

- ☛ Abatir el rezago registral para la población indígena

E) Materia Educativa:

- ☛ Becas escolares para niñas y niños indígenas en riesgo de deserción.
- ☛ Perspectiva intercultural en guarderías, centros de desarrollo infantil.

- ↳ Sensibilización y capacitación al magisterio en la perspectiva de la educación intercultural.
- ↳ Campañas permanentes contra la discriminación y la estigmatización en la escuela.
- ↳ Elaboración de materiales de apoyo didáctico a maestros sobre diversidad cultural e interculturalidad.

El nuevo gobierno del Distrito Federal ha tenido una importante participación en cuanto al apoyo que actualmente se brinda a la población indígena a través de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social (DGEDS); la coordinación interinstitucional como estrategia para la realización de las acciones que lleva a cabo le ha permitido ofrecer apoyos que van desde el servicio de salud, hasta la procuración de justicia, sin embargo ha visto su intervención en cuanto a Educación se refiere, pues sólo se ha visto involucrado en la entrega de uniformes y útiles escolares para estudiantes de nivel básico, así como la distribución de becas escolares dirigidas a población vulnerable, pero no tiene ingerencia alguna en la consulta y diseño de planes y programas de estudio que favorezcan a la población indígena residente en el Distrito Federal y aunque por parte de la SEP a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria se desarrollen y apliquen en las escuelas primarias del D. F. programas de atención educativa para población infantil indígena migrante, éstos no consideran las necesidades de los destinatarios, ni las diferencias culturales y lingüísticas de los mismos; elementos que beneficiarían indiscutiblemente su aprendizaje y desenvolvimiento académico.

3.1.- Diversidad Cultural en las escuelas.

Una de las características de las sociedades actuales es la diversidad cultural, fenómeno que hoy prevalece y abre paso al reconocimiento de una diversidad antes negada. La diversidad cultural de nuestra ciudad es asunto de competencia para todos los que la habitamos, por lo que debemos comprometernos dentro y fuera de las instituciones a practicar nuevas formas de convivencia intercultural basadas en el respeto a la diferencia.

En México, como en muchos países del mundo, hay una gran variedad de pueblos culturalmente diferentes, quienes, ahora y desde hace mucho tiempo han convivido sin perder su identidad histórica cultural, este fenómeno de gran envergadura conforma, lo que

ha dado por llamarse, una sociedad multicultural y multinacional o pluriétnica. México recibe la denominación de país multicultural, por esa variedad cultural expresada por los diferentes pueblos que aquí habitan, la diversidad cultural en nuestro país tiene varias causas, entre ellas:

- ★ La existencia de numerosos pueblos diferenciados social y culturalmente antes de la Conquista;
- ★ La conformación geográfica del territorio, la cual impone la regionalización del país;
- ★ La desigual distribución de la riqueza, factor determinante para la existencia de diferentes clases sociales, que marca además una diferencia con relación a los indígenas;
- ★ Las diferencias entre lo rural y lo urbano;
- ★ Los flujos migratorios que determinan la presencia de grupos de origen extranjero, quienes se han establecido en diferentes poblaciones del territorio nacional; y
- ★ La más significativa de todas, es la presencia de los pueblos indígenas en el territorio mexicano, desde antes de la llegada de los españoles y hasta nuestros días.

La limitación o ausencia de participación de las poblaciones indígenas en las decisiones políticas del desarrollo de sus propias comunidades y de la sociedad tal vez: nacional y global, tiene una expresión muy explícita en el orden educacional: la orientación, la estructura, contenidos, métodos, estrategias y formas operacionales de la educación de las poblaciones indígenas tiene una nota dominante en la línea de la educación formal establecida para los otros grupos mestizos que conforman la sociedad mayoritaria. En tal sentido: es una educación falsamente generalizadora, artificialmente democratizante, evidentemente impositiva, desarraigada de una realidad social y cultural que tiene sus propios perfiles, sus propios retos y sus propias respuestas.

El establecimiento de instituciones educativas para las poblaciones indígenas ha tenido como punto de partida una clara y definida política de desarrollo cultural de la sociedad, dentro de la cual uno de sus indispensables componentes sea el expreso reconocimiento del carácter pluricultural y plurilingüe de las sociedades nacionales de América Latina, es decir que si existe un reconocimiento en el discurso, incluso escrito, pero las políticas y las prácticas que desarrollan son contradictorias.

De acuerdo con la situación presentada, los programas educativos de las poblaciones indígenas son instrumentos restringidos de cambio social, elementos perturbadores de un desarrollo cultural orgánico y en algunos casos, instrumentos eficaces para afirmar la mentalidad social conservadora.

Cambiar sustancialmente la operación de los programas supone concebir y poner en práctica un nuevo tipo de educación partiendo firme y claramente de una decisión y práctica política que alcance a toda la sociedad nacional en su conjunto; y que tal decisión sea inspirada por el pensamiento ideológico y político de las propias poblaciones indígenas y sea instrumentada con medidas específicas y recursos razonables, por considerarlas conscientemente una impostergable tarea nacional.

En el terreno educativo, el respeto a la diversidad y a la especificidad de los grupos y de los individuos constituye un principio fundamental que debe conducir a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza que tomen en cuenta las diferencias individuales y la riqueza de las expresiones culturales, por que generalmente los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo personal al imponer a todas las niñas y niños el mismo molde cultural e intelectual sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de las capacidades individuales, y sin reconocer que muchos de ellos no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso que pueden verse en situación de fracaso debido a la inadaptación del trabajo docente a sus características y necesidades.

Pero, la tarea de atender educativamente a la diversidad que presentan niños y niñas indígenas, no es tan fácil de resolver como parece, sin embargo una alternativa podría ser la que nos presenta la educación intercultural bilingüe¹, que como ya se dijo en el capítulo anterior es centralmente el reconocimiento y respeto a la diferencia cultural y la enseñanza de la lengua materna en primer lugar y a la par, la enseñanza del español como segunda lengua.

Sin embargo, atender la diversidad cultural en las escuelas de educación primaria y construir una educación intercultural bilingüe, no se resuelve únicamente al elaborar descripciones de

¹ Bajo esta perspectiva la Educación Intercultural bilingüe pretende constituirse en un elemento fundamental por donde se puede iniciar el proceso descolonizador y puede serlo a partir de convertirse en el eje de un proceso de revaloración cultural, de afirmación de la identidad étnica, a partir de ser un proceso colectivo para aprender nuestra realidad y transformarla, esto es que reconociendo juntos lo que nos diferencia y lo que nos es común establecer la unidad necesaria y estimular un proceso de toma de conciencia para la lucha que modifique la situación despótica que vivimos.

las características culturales de una comunidad determinada, ni planteando temas étnicos para ser abordados en el trabajo docente, sino definiendo y llevando a la práctica docente metodologías y contenidos que permitan a niñas y niños generar como valor preponderante su lengua y cultura, y en un segundo plano el uso del español, para con ello lograr su adecuado desempeño tanto en la sociedad local, como en el ámbito estatal y nacional². El siguiente paso sería verificar bajo estas condiciones su operación en las escuelas oficiales generales; esto implicaría la constante lucha contra la dominación cultural, revalorización de la cultura indígena y la afirmación de la identidad étnica a fin de buscar caminos para una efectiva participación ciudadana.

3.2.- Educación, derecho fundamental de los niños.

Se ha señalado que México es constitucionalmente reconocido un mosaico pluricultural debido a que en él se encuentran más de sesenta y dos grupos indígenas, los cuales constituyen un conjunto sociocultural y lingüístico diferente al mestizo; la actual Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reconoce los mismos derechos ciudadanos para todos los integrantes de la nación, producto de la visión hegemónica mestiza que se vislumbró después de la guerra de Independencia, como parte del proyecto de Nación, el cual consideró que el punto de unión como nación radicaba en la consolidación del mestizaje y muerte de la presencia indígena para ubicarla únicamente en nuestro “pasado glorioso”, con ello se consumó la exclusión de pueblos y culturas que quedaron en el anonimato cultural desde nuestros orígenes como Estado – Nación.

Conforme ha transcurrido el tiempo, los indígenas del país se han visto envueltos en procesos de reestructuración e integración de una nación en la que han participado y dado hasta la vida, sin obtener algo a cambio, por el contrario, al ser incorporados violentamente a una nueva organización social les fue expropiado su territorio, sus recursos naturales, su organización político administrativa, su sistema de creencias y la violación de sus derechos individuales y colectivos.

Hoy en día, después de un largo tiempo en el olvido y la exclusión , los pueblos indígenas exigen el real reconocimiento y ejercicio pleno de sus derechos a fin de construir una

² SEP / DGEI. *La educación primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. Segunda reimpresión México, 2002. Págs. 6 – 8.

verdadera sociedad multicultural en la que los pueblos indígenas sean parte del Estado Mexicano de hecho y con derecho.

Los derechos humanos se encuentran inmersos en una amplia gama de aspectos y dado el contenido del presente trabajo, únicamente se hará mención de los contenidos nacionales, expresados en los artículos tercero y segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los cuales presentan a la educación como uno de los derechos fundamentales de todos los mexicanos, ambos artículos establecen los principios a los que se sujetará la educación.

Los derechos humanos³ representan una conquista histórica de la humanidad, mismos que se fueron desarrollando en diferentes épocas y de distintas formas.

Su devenir histórico muestra que en la época medieval se fueron configurando los primeros derechos humanos; más tarde, la Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia de 1776, en Estados Unidos, y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, en Francia; pero no sería hasta después de la Segunda Guerra Mundial y de las consecuencias catastróficas de ésta, que se vuelve a repensar la importancia que tienen éstos para la paz y el orden en el mundo, esta misma preocupación llevó a consolidar un sistema internacional de derechos humanos, expresado primeramente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

En nuestro país, los derechos humanos aparecen en la Constitución de Apatzingán de 1814, posteriormente, en la Constitución de 1917 se les dio el nombre de Garantías Individuales, con el cual se les conoce hasta la fecha, pero en donde lamentablemente se limita el reconocimiento a la diversidad de pueblos, grupos y el derecho de éstos a mantener ciertas particularidades respecto a los derechos universales⁴.

El surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sureste mexicano y las posteriores negociaciones por demás inconclusas, entre el EZLN y el gobierno federal marcaron el inicio de una nueva etapa en la lucha de los pueblos indígenas en su larga

³ Los derechos humanos han sido definidos como “el conjunto de derechos que toda persona, hombre o mujer, tienen por el simple hecho de serlo”; se dice que son derechos que se tienen por naturaleza, los cuales pueden estar o no reconocidos en nuestras leyes, y que son necesarios para el desarrollo de nuestra persona ya sea en forma individual o en grupo.

⁴ Epifanio Díaz Sarabia. **Los Derechos Humanos de los Indígenas Migrantes**. COAPIRedes Págs. 19 – 27.

trayectoria por el reconocimiento de sus derechos, a partir de la fecha en que se firmaron los Acuerdos de San Andrés (1996), la mayoría de los pueblos y organizaciones indígenas del país fijaron posiciones estableciendo como eje principal el reconocimiento de sus derechos colectivos en general⁵.

Llamaremos derechos humanos generales a todos aquellos derivados de la totalidad de documentos internacionales en sus diversas acepciones, y que por su universalidad corresponden sin distinción a todos los seres humanos. Asociados a estos derechos amplios o generales y bajo ciertos principios como la diferencia y pluralidad de culturas, subsisten derechos que corresponden a determinados grupos, minorías o pueblos, en este sentido, estamos hablando de derechos diferenciados que tratándose de los pueblos indígenas, adquieren el carácter de colectivos cuando para su ejercicio se necesita la totalidad del grupo o individuales cuando en el ejercicio o aplicación de estos basta la presencia de una sola persona⁶, luego entonces los indígenas, además de contar con todos los derechos humanos que cualquier otra persona posee, se deben beneficiar como pueblos indígenas de otros derechos colectivos o también requieren de otros derechos para valorar su diferencia y colocarlos en un plano de igualdad.

En virtud de la importancia que se le otorga a la educación como derecho de los ciudadanos y medio para el progreso individual y social, durante las últimas décadas se han incluido otras definiciones que enriquecen los valores y aspiraciones consignadas en su artículo tercero, entre ellas destaca: el reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana, sustentado originalmente en sus pueblos indígenas; en consecuencia es obligación de la federación, los estados y los municipios promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, dicho precepto señala como obligación de las autoridades favorecer la Educación Intercultural Bilingüe e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en nuestro país.

El artículo tercero constitucional establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias...”⁷ Este artículo establece la obligación de la federación, las entidades federativas y municipios de

⁵ Ibidem. Pag. 15

⁶ Ibidem. Págs. 91 y 92

⁷ **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Ed. Berbera editores. México, 2004. Artículo 3°. Págs. 4 – 9.

impartir la educación preescolar, primaria y secundaria a todos los individuos, además de promover y atender todos los tipos y modalidades, esto implica considerar específicamente las características de la educación para los pueblos indígenas.

Por otra parte, en las recientes reformas del artículo segundo constitucional se establece una educación de tipo preferencial para indígenas que incremente la escolaridad y dé cabida a la educación bilingüe e intercultural, señalando así que los indígenas no solamente tendrán derecho a recibir la educación primaria y secundaria, sino también tendrán el derecho (y por lo tanto la obligación de los gobiernos de crear los medios para ello) a recibir la educación media superior y superior. El mismo precepto dispone que en la consecución de dicho fin, los gobiernos se valdrán de un sistema nacional de becas para los estudiantes indígenas de todos los niveles⁸.

3.3.-Diversidad cultural ¿Ventaja pedagógica u obstáculo de enseñanza?

El incremento de la migración rural – urbana agrava el panorama social educativo y muestra la insuficiencia del subsistema de educación indígena para atender las demandas educativas de las poblaciones étnicas distintas. Un gran número de indígenas viven en ciudades donde no funciona el subsistema de la DGEI, por lo cual acuden a las escuelas urbanas y de currículo estándar.

Las familias indígenas asentadas en contextos urbanos son, al igual que las del campo, diversas y heterogéneas, tanto en su expectativa hacia la escuela, como en términos lingüísticos, culturales y socioeconómicos⁹, por lo tanto la atención educativa a grupos migrantes es una acción que exige el desarrollo de profundas innovaciones, cuya programación requiere una cercanía con los usuarios. Un reto educativo múltiple es vincular los procesos educativos a la realidad que se vive en los asentamientos, proponer el espacio educativo como una posibilidad de transformar sus condiciones, revalorar su lengua y cultura, acercar más los procesos educativos a las condiciones singulares de edad, situación económica, familiar y otros, para ello el trabajo docente habrá de considerar todos esos

⁸ *Ibidem*. Pág. 6. Artículo 2, inciso B, fracción II.

⁹ María Bertely Busquets. "Educación indígena del siglo XX en México" en: Pablo Latapí, **Un siglo de educación en México**. Tomo 2. }FCE. México. 1998. Pág. 96.

retos, descubrimientos; aprendizajes que surgen a partir del espacio escolar y lograr penetrar en la vida cotidiana de los indígenas migrantes.

Uno de los problemas que se identifica en la educación pública de la Ciudad de México, es que muchos profesores frente a grupo en escuelas oficiales, trabajan doble turno, descuidando así los procesos de la enseñanza frente a grupo, aunado a ello la escasa capacitación e insuficientes elementos básicos sobre las implicaciones de trabajar en el grupo con población indígena, es por ello que surgen desde la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., programas de atención educativa a población indígena migrante que son puestos en marcha, en un primer momento por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, más tarde se incorpora el CONAFE con su apoyo educativo a través de sus promotores comunitarios y más tarde en coordinación con la recién creada Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe se ocupan las tres instituciones.

3.3.1.- Indígenas migrantes en las escuelas del Distrito Federal.

Desde 1994, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, echó a andar el proyecto denominado: Atención Educativa a niñas y niños Indígenas Migrantes, en el que participan activamente niños y padres de familia indígenas, maestros frente a grupo, directores de escuela, supervisores, personal técnico de las Direcciones de Preescolar, Primaria y Secundarias Generales de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal¹⁰.

A) La Atención Educativa a Indígenas Migrantes y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

En la ciudad de México, es hasta la década de los noventas, cuando se inicia la discusión sobre qué tipo de educación reciben los indígenas que han migrado a la ciudad, y es así como surge el Proyecto de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes, que pretendía además de apoyar la educación que los niños indígenas recibían en las escuelas de la ciudad de México (donde se encuentran en desventaja para adquirir los elementos socioculturales y lingüísticos); retomar de los planteamientos de la educación intercultural y bilingüe operada por la DGEI.

¹⁰ Alfredo Navarro Magdaleno. **Atención educativa a niños indígenas migrantes.** Documento CSEP. 1994.

Dicho programa presenta como propuesta inmediata asesoría, talleres sobre la cultura, actividades artísticas a profesores de grupo y un seguimiento sobre la ubicación de la población indígena en la ciudad de México¹¹ y como objetivo primordial brindar elementos teórico metodológicos para comprender la situación cultural, lingüística, social y económica que caracteriza a los niños indígenas, a fin de mirarlos en su diversidad y entenderlos en sus particularidades.

Siguiendo la línea de atención educativa a indígenas en el Distrito Federal, actualmente, opera el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual propone el trabajo conjunto de docentes y directivos de escuelas primarias multiculturales de esta ciudad para aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica y para atender a las niñas y niños en general, y a los niños y niñas indígenas en particular, de manera respetuosa de su lengua y su cultura¹², ya que, en términos generales, los maestros no reconocen la existencia de población indígena en la escuela.

La ejecución de este programa ha sido posible a partir del trabajo que se realiza con escuelas de nivel preescolar y primaria y sustentado en las siguientes bases legislativas:

- Ley General de Educación Art. 7 y 8.
- Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. 22 de Enero de 2001.
- Derechos de los pueblos y comunidades indígenas (adiciones y modificaciones constitucionales Arts. 1°, 2°, 4° y 18°) 18 de Julio de 2001.
- Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. 13 de Marzo de 2003.
- Reglas de Operación del Programa Educación Primaria para niñas y niños migrantes, PRONIM 2003.

B) Capacitación a Docentes.

Como una de las primeras labores a realizar el programa contempla la capacitación y sensibilización al maestro, ya que se requiere modificar las formas de trabajo con niñas y niños y sus familias.

¹¹ Ídem.

¹² **Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes** (AENIM) Doc. En power point CSEP.

La sensibilización y capacitación al docente inició con un Seminario – Taller que le permitió acceder a la información teórica y metodológica mínima para brindar el servicio a la población indígena migrante, además de propiciar el enfrentamiento de la realidad del trabajo docente con la población objetivo.

Los temas que sostuvieron este proceso de capacitación, asesoría y seguimiento fueron: los niños, los contenidos de aprendizaje y las metodologías pedagógicas¹³.

En labores más recientes (2003 – 2004), para que las escuelas públicas del nivel básico atiendan con un enfoque intercultural de calidad, pertinente y equitativo a niños y niñas indígenas que asisten a estas instituciones en el Distrito Federal, la Secretaría de Educación Pública ofreció cursos y talleres de sensibilización y elaboración del proyecto escolar con enfoque intercultural a 950 docentes, 47 asesores técnicos pedagógicos, directores y supervisores de 58 escuelas primarias y 25 de educación preescolar, mediante el programa *Educación Intercultural Bilingüe en el DF*, en su primera etapa se ha ofrecido instrucción de este tipo a la comunidad escolar para que disponga de herramientas metodológicas y didácticas que les permita atender adecuadamente la diversidad cultural y lingüística de los alumnos¹⁴.

3.3.2.- Participación del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE)

El Consejo Nacional de Fomento Educativo, ha desarrollado propuestas educativas mediante las cuales atiende a diversos grupos poblacionales en todas las entidades del país, cabe destacar que la experiencia adquirida en su evolución, le ha permitido el desarrollo y fortalecimiento de los programas que actualmente sustentan las dos grandes vertientes de su quehacer educativo: los Programas Comunitarios y los Programas Compensatorios¹⁵.

El Programa de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) es un ejemplo de ello, este se inició en 1994, con tres principios educativos básicos:

- ★ Los docentes de cada grupo escolar deben ser hablantes de la misma lengua o variante de la comunidad a la que son asignados.
- ★ La alfabetización debe realizarse en la lengua materna de los niños.

¹³ David Beciez y Carmen Pérez. Op. cit. Págs. 20 – 22.

¹⁴ www.sep.gob.mx

¹⁵ “Escuela y Comunidades Originarias en México” en: **Revista Educación 2001**. Num. 101, enero 2004. Págs.78 y 79.

- ★ La incorporación de la lengua indígena a las actividades escolares es indispensable, así como recuperar y revalorar las culturas autóctonas de los grupos atendidos.

TABLA 8. Programas y modalidades de atención educativa CONAFE.

EDUCACIÓN COMUNITARIA		PROGRAMAS COMPENSATORIOS
Preescolar	Comunitario.	Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), que está orientado a educación inicial no escolarizada y educación primaria.
	Centros Infantiles Comunitarios.	
	Programa de Atención Educativa a Población Indígena.	
	Modalidad Educativa Intercultural para población Infantil Migrante.	
Primaria	Cursos Comunitarios	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), que atiende necesidades de educación inicial no escolarizada, educación primaria y alfabetización de adultos.
	Programa de Atención Educativa a Población Indígena.	
	Modalidad Educativa Intercultural para población Infantil Migrante	
	Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR) ¹⁶	
Articulación Primaria y Preescolar	Aula compartida	Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), que actualmente se enfoca a educación preescolar y secundaria (modalidad de telesecundaria)
Secundaria	Posprimaria	
	Financiamiento Educativo Rural FIDUCAR	

FUENTE: Elaboración propia con información de www.conafe.gob.mx

A) El Programa de Atención Educativa a Población Indígena y la Modalidad Educativa intercultural para Población Infantil Migrante.

Operativamente todos los programas, proyectos y modalidades de Educación Comunitaria funcionan de manera semejante: con la participación de prestadores de servicio social en contados casos y con instructores comunitarios en su mayoría que radican en la comunidad, en la que llevan a cabo las acciones educativas con los alumnos y demás habitantes; y con el apoyo de comités integrados por los miembros de la comunidad que promueven su mejor

¹⁶ El Financiamiento Educativo Rural (FIDUCAR) se dirige a los niños que habitan pequeñas comunidades, proporciona un apoyo económico de \$187.50 mensuales, para gastos de hospedaje y alimentación, y traslado; durante 10 meses, a niños y jóvenes que cursan el nivel de primaria o secundaria que, por falta de servicio educativo en su comunidad, requiera radicar en otra donde existan planteles educativos o donde se impartan los programas y proyectos educativos del CONAFE.

desarrollo; con capacitación inicial intensiva, asesoría permanente y asistencia directa en campo a los docentes. Todo se somete a un proceso de evaluación continua del aprendizaje escolar y de la eficiencia de cada programa y proyecto educativo.

El Programa de Atención Educativa a Población Indígena trabaja los contenidos curriculares del programa integrados en torno a procesos de investigación, cuyas temáticas son elegidas por el propio grupo escolar a partir de un interés o necesidad sentida, lo que permite el reconocimiento de los propios saberes y su confrontación con los saberes universales, y al mismo tiempo favorece el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para la vida. La educación bilingüe que se imparte en dicha modalidad pretende garantizar que los niños y las niñas desarrollen habilidades de uso funcional tanto en su lengua materna como en español, y este propósito educativo se posibilita al incorporar Instructores Comunitarios hablantes de la lengua indígena de la comunidad donde prestan su servicio, para el caso del Distrito Federal el programa inició como una prueba piloto que se ejecutó en diez escuelas primarias y 10 jardín de niño, las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo al número de niños indígenas asistentes a dichas escuelas.

La Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante pretende generar enriquecedores procesos de aprendizaje en niñas y niños migrantes, a partir de la heterogeneidad de lenguas, etnias, culturas, ritmos de aprendizaje que confluyen en el aula del campamento. Esta característica permite desarrollar espacios de encuentro e interacción, donde la diversidad y la interculturalidad son aprovechadas como una ventaja pedagógica, mediante estrategias didácticas basadas en la realización de proyectos para la formación de competencias para la vida¹⁷.

B) Formación / capacitación a promotores comunitarios

En el plano operativo la capacitación de las figuras docentes se desarrolla en distintas fases, periodos y espacios de trabajo. Para todas las figuras docentes que participan en el Consejo (Instructores, Capacitadores - Tutores y Asistentes Educativos) existe una fase de Capacitación intensiva que constituye la puerta de entrada para el desenvolvimiento de cada individuo en el desarrollo de sus tareas particulares. Existe además un proceso de Capacitación permanente. En el caso de los Instructores Comunitarios y Culturales las sesiones son conducidas por un Capacitador Tutor y se llevan a cabo mediante Reuniones

¹⁷ www.conafe.gob.mx.

Microrregionales, Reuniones de Tutoría y capacitación intermedia; las primeras formas se realizan periódicamente (cada semana o quincena las Microrregionales en un aula comunitaria, y mensualmente las de Tutoría en una sede regional), en tanto que se destinan cinco días del mes de diciembre para el desarrollo de la capacitación intermedia. Los Asistentes Educativos y Capacitadores Tutores reciben asesoría y capacitación permanente en los mismos momentos y espacios por parte del Coordinador Académico (personal institucional de base). Esta formación continua se desarrolla mensualmente durante los días previos y posteriores a las Reuniones de Tutoría¹⁸.

El modelo de formación de docentes del Consejo se desarrolla con la participación de las siguientes figuras:

El Coordinador Académico: forma parte del personal de CONAFE, tiene estudios profesionales y/o amplia experiencia en los programas comunitarios, y es el que elabora, prepara e imparte la capacitación a Capacitadores - Tutores y a los Asistentes Educativos.

El Asistente Educativo: como prestador de servicio social educativo, apoya al Coordinador Académico y a los Capacitadores - Tutores en los procesos de capacitación, asesoría y seguimiento de Instructores e impulsa la vinculación de éstos con la comunidad.

El Capacitador – Tutor: como prestador de servicio social educativo, capacita a los aspirantes a Instructor o actualiza a los que tienen un año de experiencia y asesora y da seguimiento a la práctica educativa de 15 Instructores mediante Reuniones de Tutoría, Microrregionales o visitas a comunidad.

Los Instructores Comunitarios: realizan su servicio social educativo como docentes en un campamento o pequeña comunidad rural, indígena o mestiza, con base en la capacitación o actualización intensiva, recibida durante julio y agosto, y la asesoría periódica que le ofrece el Capacitador - Tutor.

Cada uno de las figuras dentro de este esquema de capacitación representan rangos y autoridades según su experiencia en el trabajo educativo con los niños de las comunidades,

¹⁸ CONAFE. Op. cit. Págs. 151 y 152.

aunque en los tres casos posean un perfil educativo similar de entre los instructores comunitarios, el asistente educativo y el capacitador tutor quien tiene y representa una mayor autoridad es el asistente educativo, ya que posee experiencia en las funciones de un capacitador tutor y un instructor comunitario, esto quiere decir que antes ya realizó dichas funciones por lo tanto su conocimiento y experiencia en el manejo de grupos de niños, jóvenes y adultos es de mayor profundidad. Por su parte el capacitador tutor solamente ha rebasado la etapa del instructor comunitario, quien de los tres ocupa el último escalón de la pirámide, que también es un egresado de secundaria o bachillerato que se integra por vez primera a las filas del CONAFE.

El esquema de capacitación de las Figuras Docentes es el siguiente:

Para los Instructores Comunitarios se desarrolla en dos fases:

La Capacitación Intensiva que se lleva a cabo entre los meses de julio y agosto consiste en brindar información general sobre el Consejo e integrar al aspirante a la organización del Modelo CONAFE, para que pueda comprenderlo, identificar y asimilar su papel docente, conocer y manejar el enfoque y estrategias del programa educativo, conocer los procedimientos logísticos y de control escolar. Durante este periodo, en los programas de Cursos Comunitarios y Modalidad Intercultural para Población Infantil Migrante, se realizan dos prácticas en comunidad para que los aspirantes tengan un primer acercamiento a las pequeñas localidades y al trabajo que van a realizar y en la segunda visita pongan en práctica las estrategias y actividades que serán parte de su quehacer en comunidad. En el caso del Programa de Atención a Población Indígena, se lleva a cabo una práctica con duración de dos semanas en las que el Instructor, generalmente hablante de la lengua local, se instala en la comunidad y realiza registros en el Diario de Campo para un diagnóstico lingüístico y comunitario, de manera que al reintegrarse al grupo de capacitación, trabaje sobre la información recuperada en los talleres de Lengua y Cultura y de Desarrollo Lingüístico.

Todas las acciones de capacitación tienen un carácter eminentemente vivencial, es decir, son actividades y experiencias que permiten a los docentes la reflexión y la ruptura de esquemas sobre lo que es ser maestro, aprender, los contenidos de aprendizaje, etc.; también les ayudan a comprender, mediante la vivencia personal, los procesos y las dificultades de tipo cognoscitivo por los que pasan las niñas y los niños, para aprender otras maneras de enseñar, de relacionarse con sus alumnos y alumnas, con la comunidad y con

su entorno y los materiales educativos. Otro aspecto que se atiende es el de los jóvenes como tales, por tal motivo se incluyen talleres de autoestima, educación sexual, relaciones humanas.

La Capacitación Permanente se lleva a cabo mediante: las Reuniones Microrregionales y las Reuniones de Tutoría y la Capacitación Intermedia. Las primeras, se realizan mensualmente, durante tres días y en ellas los instructores intercambian experiencias y reciben asesoría y apoyo de los Capacitadores - Tutores, Asistentes Educativos o Coordinadores Académicos. Cuando estas reuniones tienen lugar en comunidad con la participación de figuras docentes, madres, padres y alumnos de las microlocalidades cercanas, se denominan Microrregionales; cuando tienen efecto en las instalaciones de alguna localidad accesible, sede de tutoría, con la participación de los Instructores Comunitarios de la zona, un Coordinador Académico y personal de Apoyo Logístico del Consejo, estos eventos se conocen como Reunión de Tutoría. La Capacitación Intermedia tiene una duración de cinco días en el mes de diciembre y en ella se promueve el intercambio de experiencias, se retoman aspectos que aún no se dominan, se prepara para la segunda parte del ciclo escolar y se realizan actividades artísticas y recreativas que favorezcan la expresión de inquietudes, temores y afectos, promuevan la identidad personal y de grupo y fortalezcan el entusiasmo y compromiso con la tarea docente¹⁹.

CONAFE es una de las instituciones educativa que ha retomado en su política educativa la atención a población infantil indígena migrante, modalidad en la que toma como punto de referencia el esquema que utiliza en su sistema estándar a nivel nacional; su variante radica en el espacio, ya que el servicio, que ofrece es en los grandes campos agroindustriales del país, lugares a los cuales migran algunos indígenas; sin embargo se olvida de lo importante que sería su labor si tuviera espacios operativos en pequeños y grandes centros urbanos, pues este es otro de los destinos de grandes cantidades de indígenas migrantes.

Creo que la institución como tal no es culpable de esta y otras cuestiones en torno a el desarrollo de políticas educativas que benefician a los pueblos indígenas, mejor dicho pareciera que es producto de las políticas que sostienen sexenio tras sexenio los gobiernos mexicanos.

¹⁹ www.conafe.gob.mx

El CONAFE como institución, cuenta anualmente con presupuesto que destina a la capacitación de sus cuadros técnicos y demás figuras de su estructura institucional, substituyendo año con año a sus instructores comunitarios, otorgando así a los pueblos indígenas un servicio educativo de serias deficiencias, no solamente porque los instructores no tienen la formación académica, ni el conocimiento y mucho menos la experiencia para enseñar a los niños, pues en la mayoría de los casos, son jóvenes inexpertos, sin la menor idea del trabajo y responsabilidad que implica la labor docente. Por otro lado la continua capacitación que reciben los ausenta del aula, esto significa que dedican menos tiempo a su labor educativa, con esto no se quiere decir que no deban ser capacitados, simplemente que si tuvieran el perfil académico y realmente fueran preparados desde el inicio de su captación no se tendría la necesidad de dejar a los grupos para asistir a sus frecuentes asesorías.

3.3.3.- Colaboración Interinstitucional.

El día 26 de noviembre de 2003 se firmó la Carta de Intención de Compromisos Interinstitucionales que asumen la SSED (Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal), el CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe)²⁰ para el desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF), el cual tiene por objetivo: Establecer los compromisos necesarios para la adecuada planeación, instrumentación e implementación de la educación intercultural bilingüe en el D. F., en conjunto acordaron:

- ✍ Realizar y coordinar actividades de seguimiento, documentación y evaluación del programa.
- ✍ Colaborar en la realización de actividades de investigación necesarias para el desarrollo de un modelo de atención para las escuelas generales de educación primaria que atienden a población indígena.
- ✍ Realizar actividades de información dirigidas a los docentes y grupos técnicos de las escuelas, en relación con las tareas de desarrollo lingüístico y académico de los estudiantes hablantes de las lenguas indígenas.

²⁰ En el año 2001, (con la administración anterior) siendo secretario de Educación Pública Reyes S. Tamez Guerra se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos, adquiriendo las siguientes atribuciones: a) Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; b) Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; c) Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe.

Bajo el propósito de mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas, promoviendo la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos y desarrollando una educación intercultural para todos los mexicanos. www.sep.gob.mx/cgeib

También de manera individual, adquirieron diferentes y muy definidos compromisos

Compromisos de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal:

- ☞ Coordinar las acciones operativas que realizarán las instituciones participantes para el desarrollo del programa.
- ☞ Apoyar con material los procesos de capacitación del personal técnico y docente que participa en el programa.
- ☞ Realizar actividades de formación del personal técnico y docente, en coordinación con las instituciones participantes.
- ☞ Promover la colaboración y la buena disposición del personal directivo, técnico y docente de las escuelas participantes, para el desarrollo del trabajo de las diversas instituciones que intervienen en el programa.
- ☞ En aquellas escuelas que, por las características de su población, sean designadas para trabajar el componente bilingüe en el programa, garantizará las condiciones óptimas para la participación de las diferentes figuras docentes del CONAFE en las actividades a realizar y se encargará de extender, a través de los directores y maestros de grupo, las constancias de asistencia y cumplimiento mensuales requeridas por el CONAFE para el pago del apoyo económico a los instructores comunitarios.

Compromisos de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe:

- ☞ Coordinará las acciones técnicas que realizarán las instituciones participantes para el desarrollo del programa.
- ☞ Coordinará la normatividad y los contenidos para la capacitación del personal técnico y docente de las escuelas incorporadas al programa.
- ☞ Desarrollará estrategias para la consolidación de las competencias docentes de seguimiento y evaluación que requiere la ejecución del programa por parte del personal técnico y docente incorporado.
- ☞ Desarrollará los materiales educativos y didácticos de apoyo a la formación y al trabajo docente con enfoque intercultural.
- ☞ Promoverá la asignación de recursos especiales a cada una de las instituciones participantes para el desarrollo y mejora continua del programa.

Compromisos del Consejo Nacional de Fomento Educativo:

- ☞ Realizará la promoción, captación, selección, capacitación y asignación de figuras docentes bilingües, requeridas en aquellas escuelas que por las características de su población, sean designadas para trabajar el componente bilingüe en el programa.
- ☞ Firmará los convenios de los instructores comunitarios correspondiente a las figuras docentes, asignará prestadores de servicios a quienes lo soliciten, realizará seguimiento y supervisión de las actividades comprometidas, y efectuará el pago mensual de los apoyos económicos y de servicio social correspondiente a cada figura docente.
- ☞ Realizará la capacitación de las figuras docentes en sus modalidades intensiva y permanente en acuerdo con los programas diseñados por el área de educación comunitaria en su modalidad indígena, además de proporcionarles materiales de apoyo para el desarrollo de sus actividades didácticas en el aula y les otorgará el equipamiento básico para el desempeño de su labor.
- ☞ Desarrollará actividades de fomento educativo para las figuras docentes bilingües incorporadas al programa, becarios y exbecarios.
- ☞ Desarrollará la propuesta didáctica para la bialfabetización y el desarrollo del bilingüismo oral y escrito de los estudiantes hablantes de las lenguas indígenas para las escuelas designadas para trabajar el componente bilingüe, realizando las actividades de investigación requeridas para tal fin.

Dicha carta de intención fue firmada por la Dra. Silvia Ortega Salazar, Subsecretaria de Servicios Educativos en el Distrito Federal; Mtra. Sylvia Schmelkes del Valle, Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe y Dr. Roberto Moreira Flores, encargado del despacho de la Dirección General del Consejo Nacional de Fomento Educativo²¹.

A) En qué consiste el programa.

Considerando que en la ciudad de México están presentes prácticamente todos los grupos étnicos de nuestro país, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe también se propone trabajar con maestras y maestros de escuelas multiculturales de esta ciudad para que puedan aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica y para que atiendan a las niñas y niños en general y a niñas y niños indígenas en particular, de manera afectuosa y respetuosa de su lengua y su cultura. Se trata entre otras acciones de que todos y todas

²¹ Carta de Intención de Compromisos Interinstitucionales. Doc. CONAFE. México, D.F. noviembre 2003.

las niñas y niños conozcan las diferentes culturas de México, especialmente las de aquellos con quienes conviven diariamente.

El programa pretende formar a directivos y docentes, ofrecer actividades escolares y extraescolares orientados al conocimiento de la lengua y de la cultura de los grupos indígenas a través de instructores comunitarios indígenas, fortalecer los programas de formación valoral de las escuelas y favorecer el trabajo educativo con padres de familia.

Sus principales objetivos se expresan de la siguiente manera: a) Promover que las escuelas orienten su proyecto escolar²² desde un enfoque intercultural; b) Fomentar que niños y niñas de todas las escuelas preescolares y primarias del D.F. conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos; c) Impulsar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a las niñas y los niños indígenas que asisten a escuelas en el D.F.²³.

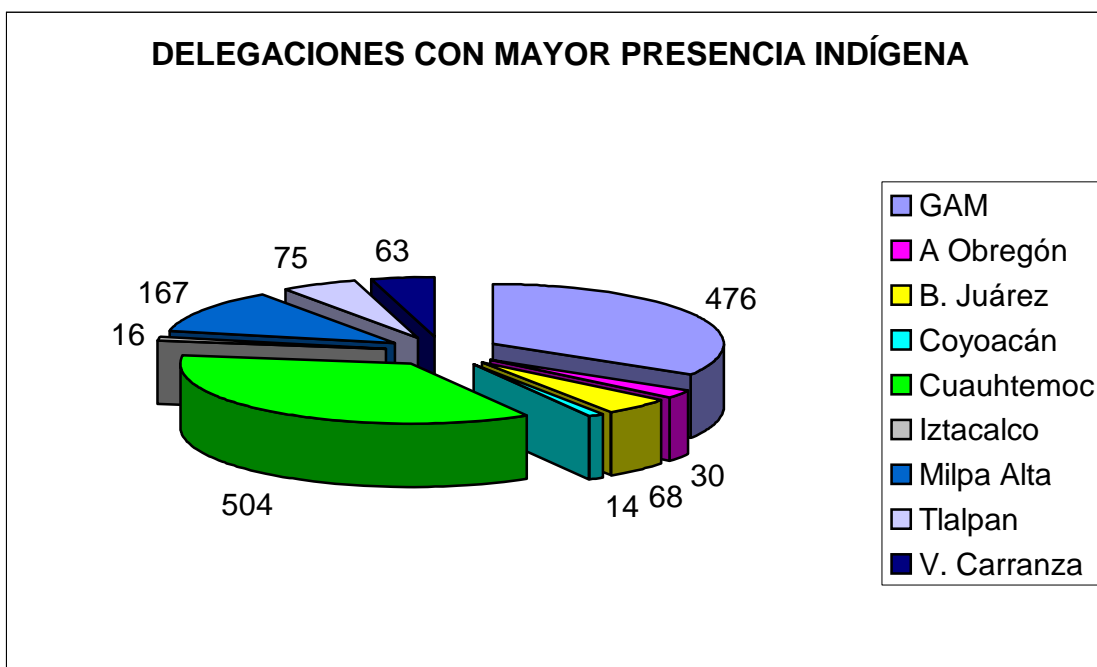
La parte operativa de este programa está definida primeramente por la detección de escuelas con presencia indígena, hablantes y no hablantes de alguna lengua y en las que se implantará el programa; en un segundo momento interviene la asesoría para la instrumentación de los Proyectos Escolares Interculturales de Calidad, para lo cual se apoya a las escuelas para que realicen un diagnóstico que manifieste las necesidades de la misma para elaborar el proyecto; un tercer elemento es la capacitación, tarea esencial en la transmisión de herramientas metodológicas y didácticas para todos aquellos que participan en el logro de objetivos educativos, tanto intelectuales como afectivos y sociales, para reforzar esta acción no pueden quedar fuera los materiales didácticos para la instrucción de los niños, así como otros materiales necesarios en las distintas fases del programa. Una más de las piezas clave para la marcha de este programa, son los instructores comunitarios quienes se encargarán del trabajo directo con los niños indígenas y de la enseñanza de la lecto – escritura de la lengua materna.

A continuación se presenta una gráfica, en la cual se vierten datos que muestran el número de alumnos indígenas en escuelas primarias oficiales por delegación política.

²² El proyecto escolar es un instrumento para planear el cambio de la escuela; es el resultado de un trabajo conjunto de discusión con la comunidad que sirve y a la que sirve la escuela. Representa un compromiso y sintetiza aquello que todos y cada uno de los que trabajan en la escuela están dispuestos a hacer de manera diferente. SEP – CGEIB **Taller regional: Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria**. México, 2002. Pág. 34.

²³ **Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM)** Doc. En power point CSEP.

GRÁFICA 1. Delegaciones con mayor presencia indígena en escuelas primarias oficiales a las que asisten niños indígenas.



FUENTE: Elaboración propia con información de Doc. Atención a la demanda: Educación a los niños indígenas migrantes. CSEP. México, 2004.

Como se puede observar se tiene considerada la cantidad de 1 413 alumnos indígenas en las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal, las dos delegaciones con mayor número de alumnos indígenas son: en primer lugar la delegación Cuauhtémoc, y en segundo lugar la Gustavo A. Madero, seguidas por la delegación Milpa alta, con sólo 167 alumnos, el resto tienen menos de 100 educandos indígenas, así mismo hay delegaciones que no figuran en la gráfica, lo cual no quiere decir que en alguna de sus escuelas no haya alumnos indígenas. En su primera etapa, el programa *Educación Intercultural Bilingüe en el DF*, se ha ofrecido mediante instrucción intercultural a la comunidad escolar para que disponga de herramientas metodológicas y didácticas que les permita atender adecuadamente la diversidad cultural de los alumnos. Los planteles en los cuales se otorgó la instrucción, y que atienden un número importante de niños indígenas, se encuentran ubicados en las delegaciones Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Benito Juárez, Milpa Alta, Tlalpan, Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Iztacalco y Coyoacán, es decir, las demarcaciones con alta incidencia de esta población.

Adicionalmente, en las escuelas donde la mayoría de los alumnos son hablantes de una lengua indígena, se prestará el apoyo de instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quienes dominan tanto la lengua indígena predominante en esas escuelas, como el español. En este sentido la tarea de esta institución es de un significado muy amplio, pues debe adoptar estrategias de trabajo acordes al componente del bilingüismo dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal y no perder de vista los retos más importantes que presenta este programa, ya que, esta primera prueba piloto destaca como desafíos esenciales:

- ❖ La recuperación, uso y desarrollo de las lenguas indígenas en los procesos de sensibilización y educación intercultural de la comunidad escolar.
- ❖ La construcción de las propuestas pedagógicas para el desarrollo del bilingüismo oral y escrito de los estudiantes hablantes de las lenguas indígenas, con la participación de los docentes de preescolar y primaria y las figuras educativas bilingües.
- ❖ El aprovechamiento de las estrategias de la educación bilingüe en el desarrollo de competencias lingüísticas, sociales y académicas de toda la población atendida.

Cabe mencionar que para el desarrollo de este programa piloto el CONAFE se comprometió a participar con el apoyo de instructores comunitarios hablantes de las lenguas más representativas en las escuelas, además enfrenta un trabajo todavía más complejo; está encargado de determinar la cobertura (que para este primer intento se considera la participación de 20 escuelas, 10 preescolares y 10 primarias en las que se atenderá a niñas y niños de tercer grado de preescolar y niñas y niños de 1° y 2° de educación primaria); captar, capacitar y asignar a los instructores (bajo los mismos criterios y condiciones que ya se mencionaron referente a la formación / capacitación de promotores comunitarios); precisará el número de lenguas a las que se les podrá atender (ello en función de la demanda y existencia de figuras educativas bilingües con el perfil correspondiente); debe definir los contenidos de aprendizaje (tomando como punto de referencia la propuesta curricular del mismo CONAFE en lo referido a las competencias del bilingüismo oral y bilingüismo escrito, principalmente y se definen de forma conjunta con los equipos técnicos de preescolar, primaria y especial, los contenidos y propósitos de aprendizaje lingüísticos y de interculturalidad que se espera para la población indígena y no indígena)²⁴

²⁴ Estrategia General de Trabajo para el componente de Bilingüismo dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., con la participación del CONAFE. Doc. CONAFE. México, D. F., 2004.

TABLA 9. Escuelas primarias y preescolares participantes en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D. F. que contarán con el apoyo de instructores comunitarios del CONAFE. 2004 – 2005.

Num.	ESCUELA	DIRECCIÓN	LENGUAS
PRIMARIA			
1	Dr. Agustín Rivera	Arcos de Belen 45, Col. Cuauhtemoc, C.P. 06010	Triqui, Nahuatl, Totonaco.
2	Dr. Agustín Rivera	Arcos de Belen 45, Col. Cuauhtemoc, C.P. 06010	Mixteco, Triqui, Nahuatl.
3	Alberto Correa	Colima 291, Col. Roma Norte C.P. 06700	Otomí.
4	Capitán Emilio Carranza	Orizaba 90, Col. Roma Norte C.P. 06010	Otomí.
5	Lic. Ponciano Arriaga	Jesús María 5, Col. Centro C.P. 06010	Mazahua, Triqui, Mazateco, Nahuatl, Tseltal, Otomí.
6	Vicente Lombardo Toledano	Miguel Alemán y Ruiz Cortines S/N C.P. 07250	Mixteco.
7	Prof. Antonio Cisneros y C.	De la Brecha S/N Col. Tlapexco C.P. 07188	Nahuatl, Otomí, Triqui.
8	Carlos A. Carrillo	Municipio libre, Col Portales C.P. 03300	Mazahua.
9	Domingo F. Sarmiento	Parque Balbuena 34, Col. Aeronáutica Militar C.P. 15970	Mazahua.
10	Mao Tse Tung	Santos Degollado 16, Ampl. Benito Juárez C.P. 09859	Otomí, Mazahua, Totonaco, Tlapaneco, Chinanteco.
PREESCOLAR			
11	Cadete de la Naval	-	Triqui, Nahuatl, Chinanteco, Otomí, Mazahua, Mazateco, Zapoteco.
12	María Guadalupe de Alva	-	Otomí, Tseltal.
13	Vitto Alessio Robles	-	Otomí, Nahuatl, Mixteco, Popoluca
14	Josefa Durán (Mat)	-	Mixteco, Mixteco.
15	Josefa Duran (Vesp)	-	Nahuatl, Otomí, Zapoteco, Mixteco, Totonaco.
16	Familia Juárez Maza (Mat.)	-	Zapoteco, Mazahua, Nahuatl.
17	Familia Juárez Maza (Vesp.)	-	Otomí, Totonaco.
18	Suiza	-	Chinanteco, Mixteco, Totonaco, Mazahua, Tseltal, Mazateco, Cuicateco, Otomí, Zapoteco, Nahuatl.
19	Mtro. Teodomiro Manzano	-	
20	Carlos Alcalde	-	Nahuatl, Otomí, Mazahua, Zapoteco.

FUENTE: Estrategia General de Trabajo para el componente de Bilingüismo dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., con la participación del CONAFE. Doc. CONAFE. México, D. F., 2004.

Labor trascendental para la ejecución de este programa, resultan ser las acciones de detección de población indígena en las escuelas de educación preescolar y primaria, así como en población no escolarizada en asentamientos indígenas urbanos en el Distrito Federal; vincular la biblioteca con la escuela es otra de las actividades escolares y extraescolares que la SEP ha provisto para brindar a las niñas y niños indígenas y no indígenas, la posibilidad de apoyos que fortalezcan su rendimiento académico, el conocimiento y valoración de la lengua y cultura de otros grupos.

Para medir la funcionalidad y pertinencia del programa se realizan actividades de seguimiento y evaluación permanente en las escuelas participantes, esto quiere decir que se da seguimiento a todas las actividades realizadas y se evalúan cada una de ellas.

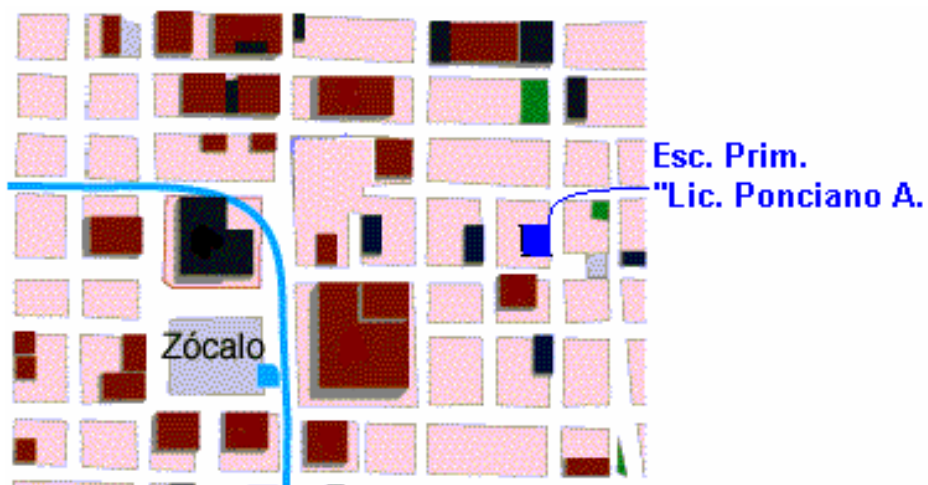
CAPÍTULO 4. PRESENCIA DE INDÍGENAS EN LA ESCUELA PRIMARIA “LIC. PONCIANO ARRIAGA”, TURNO VESPERTINO.

La integración de este cuarto capítulo fue basada principalmente en la recopilación de información de campo a través de encuestas (anexas al presente trabajo) dirigidas a las autoridades, maestras y maestros de la Escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”, además de algunas observaciones que se llevaron a cabo en el mismo lugar.

4.1. ¿Quiénes Integra la Escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”, Turno Vespertino?

La escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino, Clave 12 – 0314 – 047 – 06 – X – 026, remonta sus orígenes al año 1964, época presidencial de Adolfo López Mateos y Srio. de Educación Pública Jaime Torres Bodet, quienes inauguran este plantel. Dicha institución tiene 42 años de existencia, pero es hasta 1993 (hace 13 años) cuando maestros y autoridades de la escuela asumieron la existencia de niños indígenas, esta es una de las diez primeras escuelas en las que se pone en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en su primera fase como escuela piloto en el 2001 y ahora ya como una de las escuelas que a nivel Distrito Federal cuenta con una importante cantidad de niños indígenas. Esta escuela se encuentra ubicada en Jesús María No. 5, en la Colonia Centro de la Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06010.

PLANO DE UBICACIÓN



Dada su ubicación geográfica y la imperante actividad comercial que le rodea; año, tras año disminuye su matrícula, por lo menos en el turno vespertino, pues al presente ciclo escolar (2006 – 2007) se cuenta únicamente con una población de 91 alumnos en total (Todos ellos distribuidos en los seis grados escolares que la escuela ofrece)

A partir del año 2000 – 2001 surge el programa de educación Intercultural Bilingüe, como propuesta educativa para la población infantil indígena migrante; la escuela Ponciano Arriaga, toma parte en este programa dada la composición y características de su población.

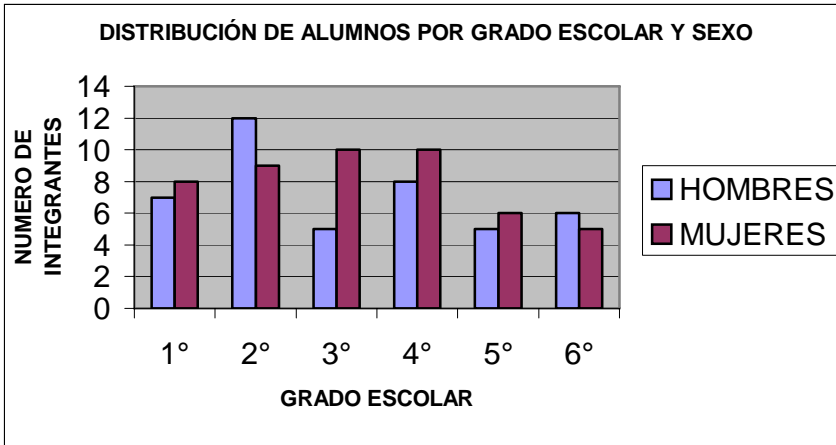
TABLA 10. Distribución de alumnos por grado escolar.

TURNO VESPERTINO	
GRADO / GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS
1° A	15
2° A	21
3° A	15
4° A	18
5° A	11
6° A	11
TOTAL	91

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

La tabla anterior muestra la composición y distribución total de matrícula según grado escolar, observemos que el segundo año es el grado que más alumnos concentra, mientras que quinto y sexto grado, quizás por el hecho de ser los últimos grados sean los más pequeños y posiblemente es el reflejo de la deserción escolar; como se puede observar la matrícula es limitada por lo que solamente existe un grado por nivel académico, en esta, al igual que en otras escuelas de la zona la amenaza de cerrar el turno vespertino por falta de alumnos es cada vez más probable, lo que representa una gran desventaja tanto para los maestros como para los alumnos, porque juntos han tenido logros que en otras escuelas por su falta de experiencia en el trato de niños indígenas no se han alcanzado por ende, los años de trabajo y experiencia que en esta escuela han adquirido y puesto en práctica para favorecer a los alumnos se truncarían, hasta cierto punto serían denominados mal invertidos.

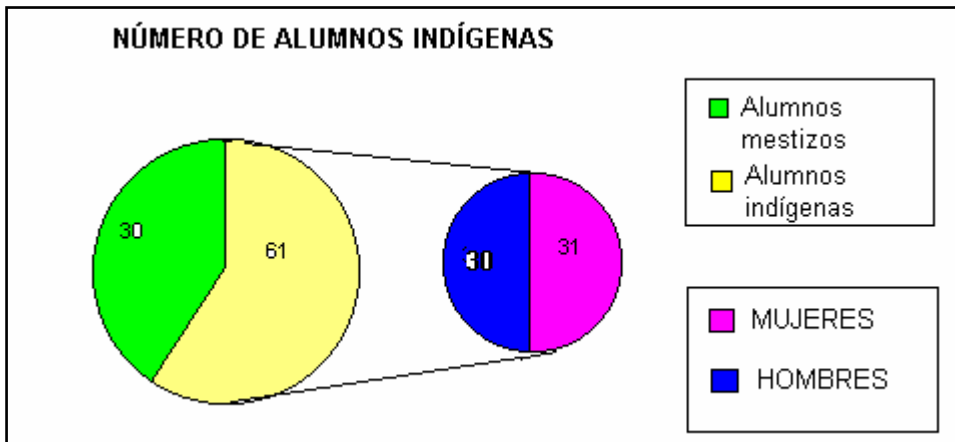
GRÁFICA 2. Distribución de alumnos por grado escolar y sexo.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. "Lic. Ponciano Arriaga", turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Considerando que las estadísticas poblacionales indican que a nivel nacional el número de mujeres es superior al de los hombres, en este plantel el número de alumnas es relativamente mayor al de los niños, tal como se puede observar en la gráfica dos.

GRÁFICA 3. Comparativo de alumnos mestizos respecto a los indígenas (H y M)



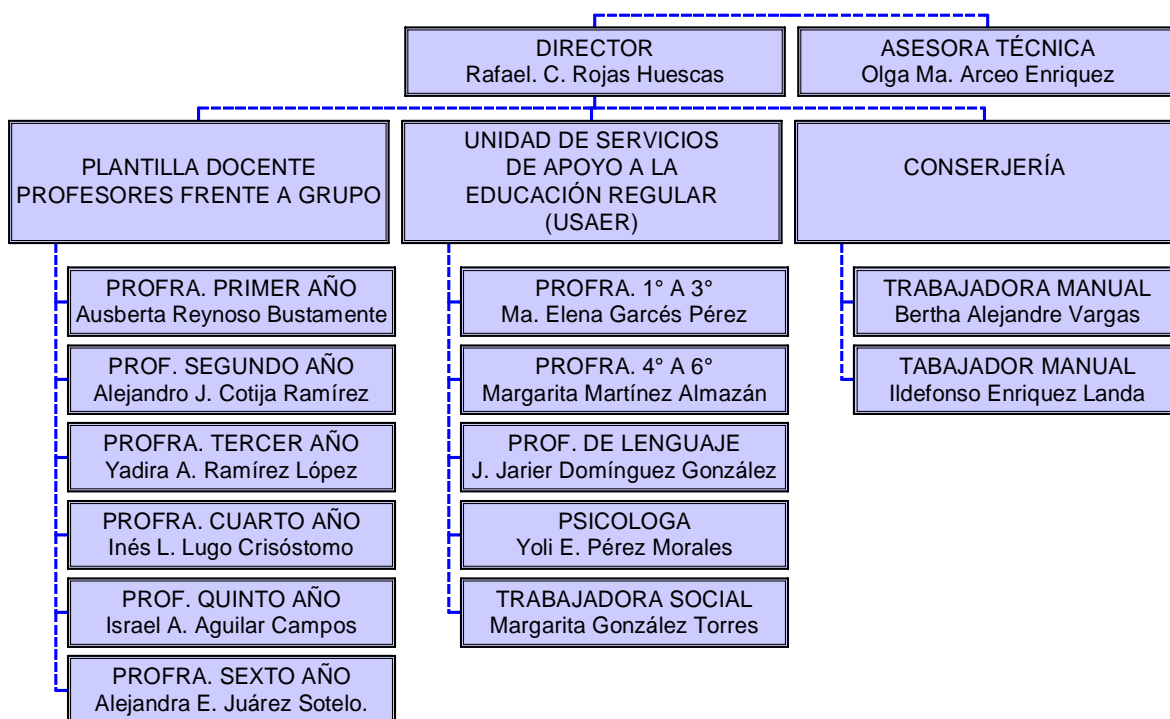
FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. "Lic. Ponciano Arriaga", turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Cotidianamente se observa en las escuelas públicas de educación básica de las áreas urbanas y semiurbanas que su componente mayoritario son los alumnos mestizos, sin embargo los datos vertidos en la gráfica anterior indican que la población indígena es la que predomina en esta escuela, es lo contrario a lo que ocurre en otras escuelas públicas de educación primaria, dentro del Distrito Federal.

Respecto a la estructura organizativa de la escuela, se cuenta con una asesora técnica, el director, una plantilla docente de seis educadores frente a grupo, un profesor de educación física, cinco de USAER¹, y dos trabajadores manuales.

ORGANIGRAMA

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA ESC. PRIM. "LIC. PONCIANO ARRIAGA"



¹ USAER, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular hace 12 años aproximadamente, primero surge de manera experimental y a partir de 1995 como modalidad de atención a cambio de los centros psicopedagógicos y de grupos integrados y es resultado de acuerdos institucionales, persigue como objetivo brindar apoyo a la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) en cuanto sus necesidades educativas, a través de sugerencias, asesorías u orientaciones para favorecer el proceso de aprendizaje.

TABLA 11. Plantilla docente.

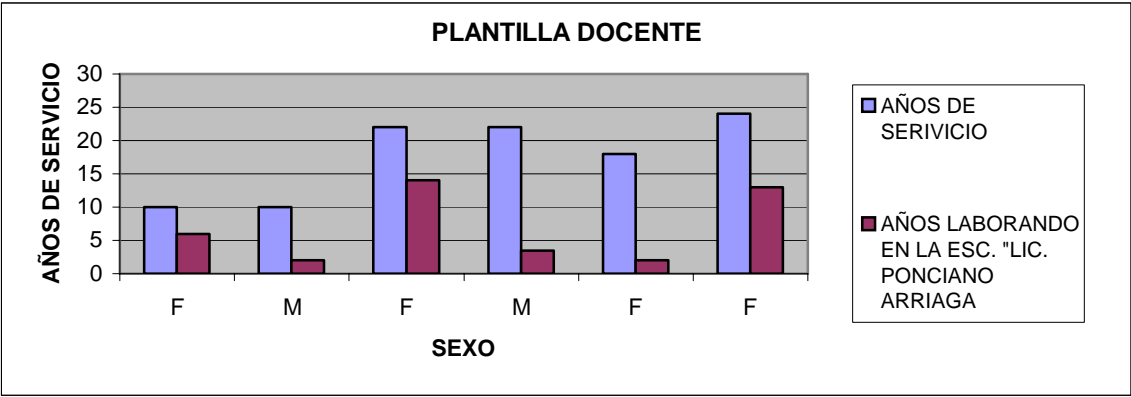
PLANTILLA DOCENTE TITULAR DE GRUPO					
NÚM. PROG.	EDAD	SEXO	AÑOS DE SERVICIO	AÑOS DE SERVICIO EN LA ESC. PONCIANO ARRIAGA	PROFESORES CON DOBLE PLAZA
1	35	F	10	6	SI
2	35	M	10	2	SI
3	-	F	22	14	SI
4	41	M	22	3.5	SI
5	46	F	18	2	SI
6	53	F	24	13	SI

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. "Lic. Ponciano Arriaga", turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Se observa que el cien por ciento de las maestras y maestros, ya tienen o rebasan los 35 años de edad, la mayoría son mujeres, para ser exactos el 67 %, y solamente el 33 % son varones, en términos generales el personal docente posee en promedio 18 años impartiendo clases, lo cual además de proyectar la amplia experiencia en el trabajo docente, también plantea la cotidianidad de su labor, y por que no decir de su fatiga por el rutinario trabajo del aula, pues como también se observa todos trabajan el doble turno.

Quienes conocen sobre la actividad de los docentes y la valoran, sabrán que su labor no termina en el aula, que en más de una ocasión deben llevarse trabajo de la escuela a la casa, porque el tiempo nunca es suficiente para hacer todo en el lugar de trabajo, por lo tanto para las maestras y maestros que laboran los dos turnos el quehacer se duplica o triplica según el rol que tengan en casa, pues además de ser maestros son amas de casa y padres de familia que velan por su hogar.

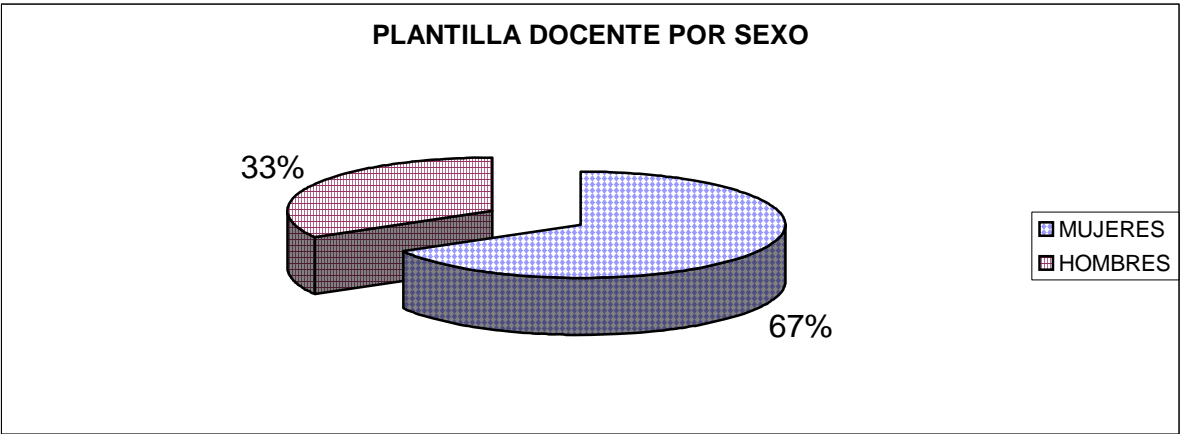
GRÁFICA 4. Comparativo de los años de servicio de la plantilla docente titular de grupo, comparada con los años de labor en la escuela “Lic. Ponciano Arriaga”.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Los números que encontramos más variables son los referentes al tiempo que tienen laborando en la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, pues hay maestros que como se puede visualizar han trabajado hasta 14 años en este plantel y quienes apenas tienen dos años dando clase en esta escuela.

GRÁFICA 5. Plantilla docente titular de grupo por sexo.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Vemos entonces que el 67% son mujeres y el 33% son varones, pero además son hombres y mujeres que trabajan los dos turnos, todos ellos ya rebasan los 10 años de servicio académico, lo cual permite intuir que ya poseen una gran experiencia en el trabajo docente.

TABLA 12. Docentes de la USAER

DOCENTES DE LA UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)					
NÚM. PROG.	EDAD	SEXO	AÑOS DE SERVICIO	AÑOS DE SERVICIO EN LA ESC. PONCIANO ARRIAGA	PROFESORES CON DOBLE PLAZA
1	48	F	30	1	SI
2	30	F	5	1	SI
3	35	M	6	1	NO
4	-	F	-	1	NO
5	-	F	-	1	NO

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

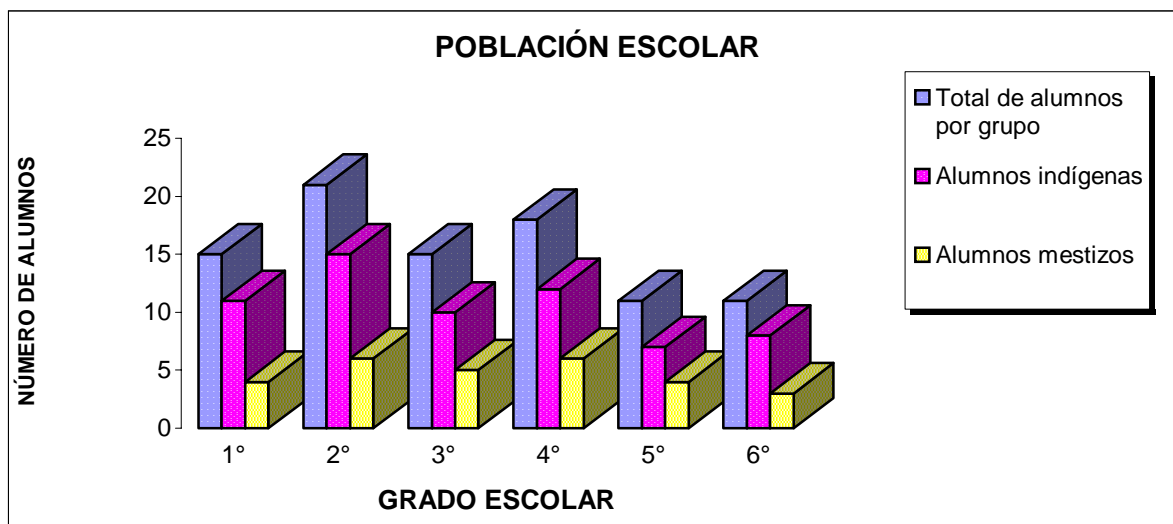
Refiriéndonos ahora a las maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) notamos que también son más mujeres que hombres, que el 40% trabaja el doble turno y el 60% no, por otro lado el 100% apenas tiene un año laborando en esta escuela, esto debido a que el servicio que ofrecen las USAER apenas fue asignado a este plantel, lo cual indica que no solamente como trabajadores, sino también como institución llevan un año prestando su servicio en esta escuela.

4.2. Variedad Lingüística en la Escuela

De acuerdo a los registros que realiza la SEP, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, se sabe que las delegaciones Milpa Alta, Coyoacán, Tlalpan, Venustiano Carranza, Benito Juárez, Cuahutémoc y Gustavo A. Madero, son las áreas geográficas que registran al mayor número de niñas y niños indígenas en sus escuelas primarias.

Actualmente en todas las escuelas oficiales, al inicio del ciclo escolar, cuando se inscribe a los alumnos, se les aplica una encuesta a los padres de familia o tutores, preguntando si son indígenas, a qué etnia pertenecen, de qué estado y municipio provienen, si hablan alguna lengua indígena y si sus hijos la hablan o solamente la entienden, lo anterior con la finalidad de detectar a los niños indígenas. Por información proporcionada por las autoridades del plantel se sabía que el 80% de su matrícula estaba compuesta por niñas y niños indígenas, después del trabajo de investigación realizado, se llegó a la conclusión de que solamente el 67% son indígenas, y aunque se modifica la cifra mantienen su representación con un número importante de integrantes entre los escolares, pues son más de la mitad de la población total de alumnos.

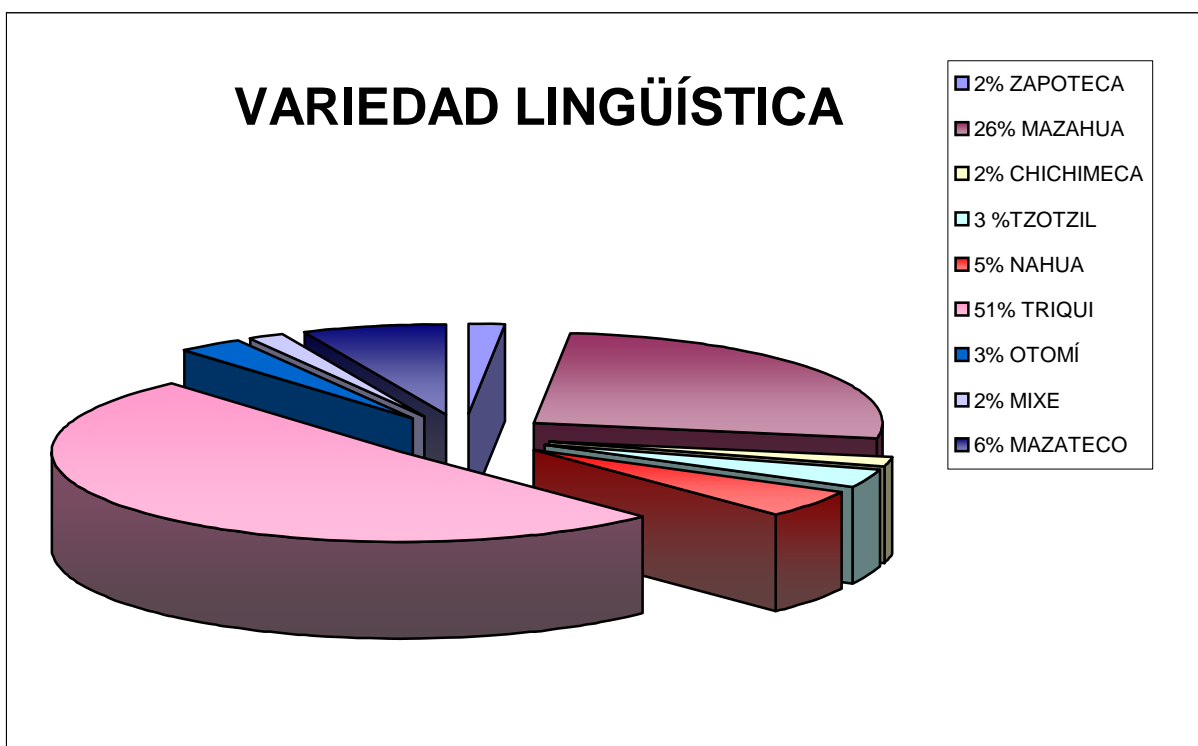
GRÁFICA 6. Población Escolar



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. "Lic. Ponciano Arriaga", turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

En esta escuela se cuenta con una población de 91 alumnos, de los cuales, 61 son indígenas, reafirmando con ello que el 67% de la población de este plantel es indígena, tal como se presenta en la gráfica anterior, obsérvese que la proporción de alumnos indígenas en cada grupo es bastante numerosa, en cada grado escolar la presencia de alumnos indígenas supera al 60 % lo que indica que la población indígena es la que sustenta la matrícula y sostiene la apertura del turno vespertino.

GRÁFICA 7. Variedad lingüística.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga” , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

La composición de población en esta escuela es variada; conviven nueve etnias, la más representativa es la triqui con el 51%, en segundo lugar están la etnia mazahua con un 26% de población, el tercer lugar es ocupado por los mazatecos que tienen el 6%, en cuarto sitio están los nahuas con 5%, en quinto punto se encuentran los otomíes y los tzotziles con el 3% y ocupando el sexto lugar están las etnias zapoteca, mixe y chichimeca, cada una de ellas haciendo presencia con el 2% respectivamente.

La siguiente tabla muestra la composición de grados escolares, dejando ver las etnias presentes en cada grupo, así como el número de miembros de las mismas, especificando número de hombres y mujeres, también se muestra en términos porcentuales la composición de población indígena en cada grupo.

TABLA 13. Variedad lingüística

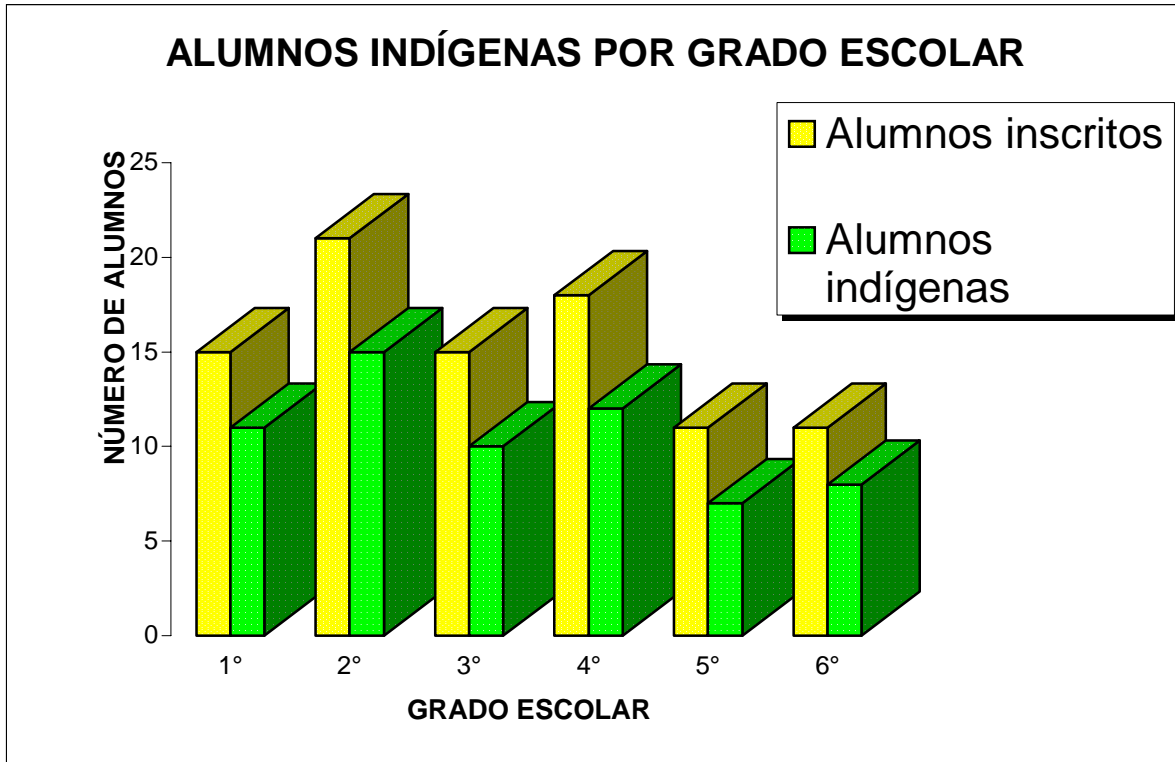
VARIEDAD LINGÜÍSTICA							
GRADO	TOTAL DE ALUMNOS	ALUMNOS INDÍGENAS	POBLACIÓN INDÍGENA %	ETNIA	No. DE INTEGRANTES	HOMBRES	MUJERES
1°	15	11	73 %	MAZAHUA	5	3	2
				TRIQUI	6	3	3
2°	21	13	62 %	MAZAHUA	12	6	6
				TRIQUI	1	1	-
3°	15	10	67 %	TRIQUI	5	3	2
				MAZAHUA	1	-	1
				TZOTZIL	1	1	-
				MAZATECO	3	-	3
4°	18	12	67 %	TRIQUI	4	3	1
				MAZAHUA	5	1	4
				CHICHIMECA	1	-	1
				OTOMÍ	1	-	1
				TZOTZIL	1	1	-
5°	11	7	64 %	ZAPOTECO	1	1	-
				TRIQUI	1	1	-
				MAZAHUA	2	1	1
				NAHUA	2	1	1
				MIXE	1	-	1
6°	11	8	73 %	TRIQUI	3	1	2
				MAZAHUA	2	2	-
				MAZATECO	1	1	-
				NAHUA	1	-	1
				OTOMÍ	1	-	1
TOTAL	91	61			61	30	31

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. "Lic. Ponciano Arriaga" , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Nótese que la etnia triqui tiene presencia en todos lo grados, razón que la coloca en el primer lugar en número de individuos miembros de esta etnia, no así con los mazahuas que muy a pesar de su existencia también en todos lo grupos solamente logra colocarse en el segundo lugar y las demás etnias por su mínima presencia ocupan lugares menos representativos, algo que no puede pasar desapercibido es la variedad de lenguas que se hablan en los

grupos de cuarto, quinto y sexto año, ya que en éstos hay hasta cinco etnias diferentes; y en los grupos de primero y segundo solamente dos etnias sustentan a su población indígena (triquis y mazahuas)

GRAFICA 8. Representación porcentual de alumnos indígenas por grado escolar.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga” , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

En la gráfica anterior se demuestra que en todos los grupos hay presencia indígena, desde luego se visualiza que en segundo año se concentra el mayor número de alumnos, cabe mencionar que como se puede observar en la tabla 10, en el grupo hay un total de 21 alumnos inscritos, de los cuales 13 son indígenas, esto significa que más de la mitad del grupo son indígenas mazahuas y triquis (como se indica en la tabla), bajo esos mismos términos representan porcentualmente al 62% de la población en el grupo, siguiendo la misma tónica y orden descendente, tercero y cuarto año aunque tienen una diferencia numérica de 3 alumnos, en relación al número de alumnos indígenas, porcentualmente sus

grupos están constituidos por el 67% de población indígena, mientras que el primero y sexto grado con el mismo número de diferencia constituyen a sus grupos con el 73% de alumnos y el quinto año con el 64%.

4.3. Convivencia e Integración del Niño Indígena en la Escuela

En algunos casos la experiencia de integración del niño indígena a las escuelas urbanas, resulta un proceso hostil, propiciado por la marginación y discriminación de la que son víctimas, sobretodo de aquellos niños que llegan a un espacio diferente al de su lugar de origen y que aún hablan la lengua indígena que aprendieron sus padres y la cual han heredado junto con un abundante y valioso conjunto de valores culturales transmitidos en sus culturas por generaciones.

Como ya se mencionó, el trabajo con niños indígenas en la escuela Ponciano Arriaga fue asumido como tal desde 1993, a partir de éste año los maestros y autoridades iniciaron actividades de sensibilización hacia dentro y hacia fuera de la escuela, con los alumnos y padres de familia de tal forma que ahora la gran mayoría de los alumnos inscritos y que en algunos casos son hijos de ex-alumnos de esa escuela acepta y reconoce su ascendencia indígena. Obviamente este ha sido un proceso lento, pero que ha dado como fruto el autoreconocimiento, la aceptación y respeto por sí mismos y sus demás compañeros indígenas y no indígenas.

Años atrás, por miedo a la burla, a la humillación, la gente no decía que era indígena y mucho menos mencionaba que hablaba alguna lengua indígena, aunque esto le causaba dificultades en su desempeño y aprendizaje académico, pues no dominaba el lenguaje del profesor y sus compañeros de clase, bajo estas circunstancias, aprender los contenidos curriculares representaba todo un reto que no siempre era superado.

En la encuesta realizada a los docentes respecto a la integración y convivencia de los niños indígenas en la escuela, comentaron que algunos años atrás era "*frías, dura, agresiva*" de defensa, ahora, después de varios años de trabajo y presencia de los indígenas en esta escuela, las relaciones son de aceptación, tolerancia, solidaridad y respeto; se puede decir que en general existen buenas relaciones entre ellos y los mestizos,

aunque entre indígenas, las relaciones son más estrechas *“cuando se trata de la misma etnia se agrupan y ayudan”* *“principalmente los triquis que es de unión y compañerismo”* *“cuando alguno tiene algún problema se ayudan entre sí”* señalaron los profesores.

El hecho de encontrarnos ante una escuela en la que su composición mayoritaria está en manos de alumnos indígenas, parece explicar un tanto el por qué de la aceptación e integración con los niños mestizos, pues en palabras de los mismos maestros y maestras, en escuelas en donde hay uno o dos alumnos indígenas *“son agredidos por sus compañeros, son señalados y les ponen apodos: paisanitos y otros, les dicen que huelen mal”* , por lo tanto en un ambiente de este tipo resulta difícil y hostil una convivencia en la que las niñas y niños comenten abiertamente su origen indígena, sin embargo en la Ponciano Arriaga ocurre lo contrario, son más los niños y niñas indígenas y menos las alumnas y alumnos mestizos lo que a mi parecer ha facilitado su aceptación y convivencia.

Ahora bien, después de los tantos años que lleva trabajando la Ponciano Arriaga con población indígena en el medio urbano, han adquirido experiencia en el trato con estos niños me parece digno de reconocer al plantel por dicha labor, y que se pueda contar este hecho como un logro alcanzado en un contexto urbano hundido en el mestizaje de los individuos, en el que se teme a ser avergonzado por ser indígena, sin embargo aún falta mucho por hacer, tanto hacia dentro de la escuela con autoridades, maestras, maestros, alumnas y alumnos, como hacia fuera con los padres de familia y vecinos del plantel.

Como ya se mencionó, vale la pena reconocer que la labor de docentes y autoridades por la confianza que han brindado a los alumnos y ex-alumnos es muy importante porque también mandan a sus hijos a la escuela en que ellos estudiaron, además han propiciado que ellos mismos reconozca su origen y que al momento de ser inscritos al ciclo escolar puedan mencionar con toda satisfacción y confianza la etnia de la que forman parte y manifiestan abiertamente si hablan la lengua propia de su etnia, solamente la entienden o simplemente se reconocen como miembros de dicho grupo indígena, tal como se muestra en la siguiente tabla; incluso en las ceremonias de los días lunes o fechas especiales en las que se llevan a cabo determinadas actividades (15 de septiembre, 20 de noviembre, diciembre, 10 de mayo, fin de curso, etc.) porten con orgullo sus trajes típicos y característicos de su etnia.

TABLA 14. Lenguas y número de integrantes.

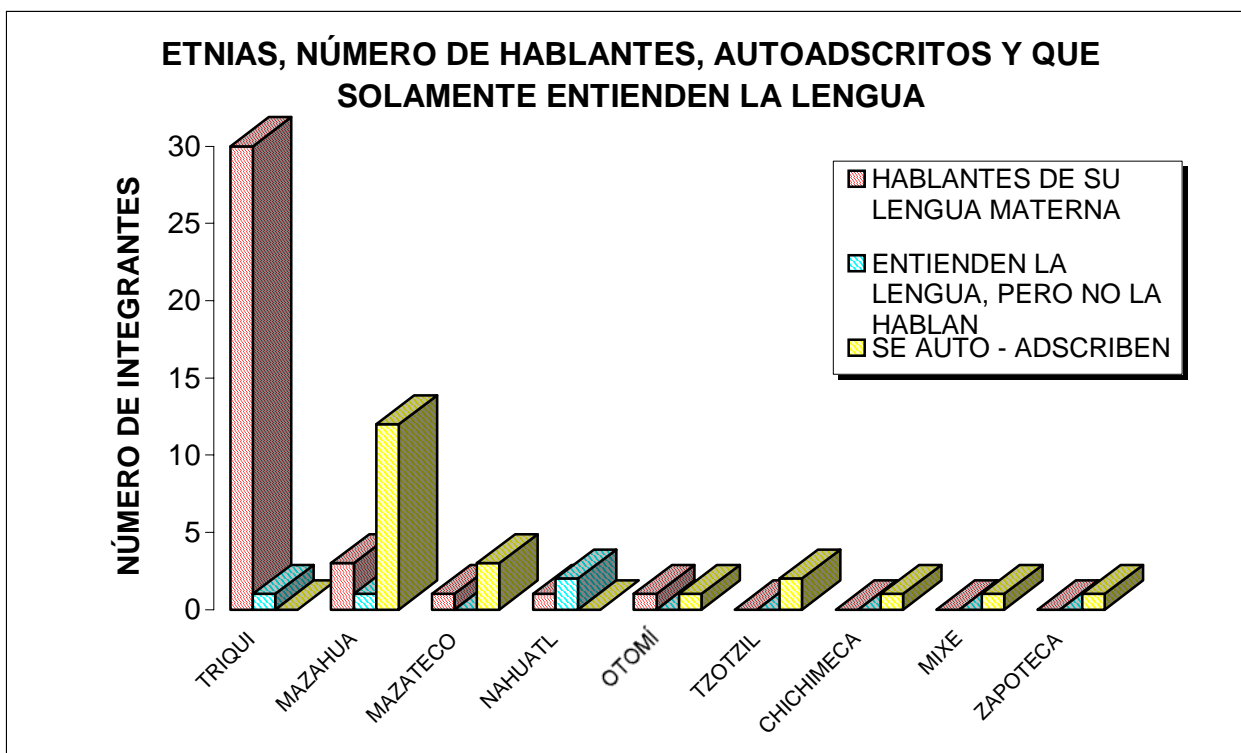
TURNO VESPERTINO				
LENGUA	No. DE INTEGRANTES	HABLA SU LENGUA MATERNA	LA ENTIENDE PERO NO LA HABLA	SE AUTOADSCRIBE
TRIQUI	31	30	1	0
MAZAHUA	16	3	1	12
MAZATECO	4	1	0	3
NAHUATL	3	1	2	0
OTOMÍ	2	1	0	1
TZOTZIL	2	0	0	2
CHICHIMECA	1	0	0	1
MIXE	1	0	0	1
ZAPOTECA	1	0	0	1
TOTALES	61	36	4	21

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga” , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Obsérvese que la etnia triqui nuevamente se hace notar al ocupar el primer lugar de individuos que hablan y por lógica entienden su lengua materna, ocurre lo contrario en el caso de los mazahuas, ya que el 75% de sus integrantes simplemente se autoadscriben, solamente el 19% habla la lengua y únicamente el 6% la entiende lo cual indica y representa una pérdida importante de este elemento cultural característico de la etnia, el lenguaje; por otra parte el resto de las etnias, la mazateca que ocupa el tercer lugar en número de integrantes presenta un síntoma similar a la anterior, el 75% de sus miembros ha dejado de hablar la su idioma.

La etnia nahuatl aunque numéricamente es pequeña (3 integrantes) el 66% entiende el idioma y el 33% es bilingüe, en el caso de los otomíes la mitad es bilingüe y el otro 50% se autoadscribe; las etnias sobrantes por ser minoritarias ocupan dimensiones igual de pequeñas, pues su número de miembros es de uno o dos pero la mayoría de ellos solamente se autoadscriben, ya que no hablan la lengua y mucho menos la entienden, a su vez resulta significativo que por lo menos se reconozcan como miembros de su etnia.

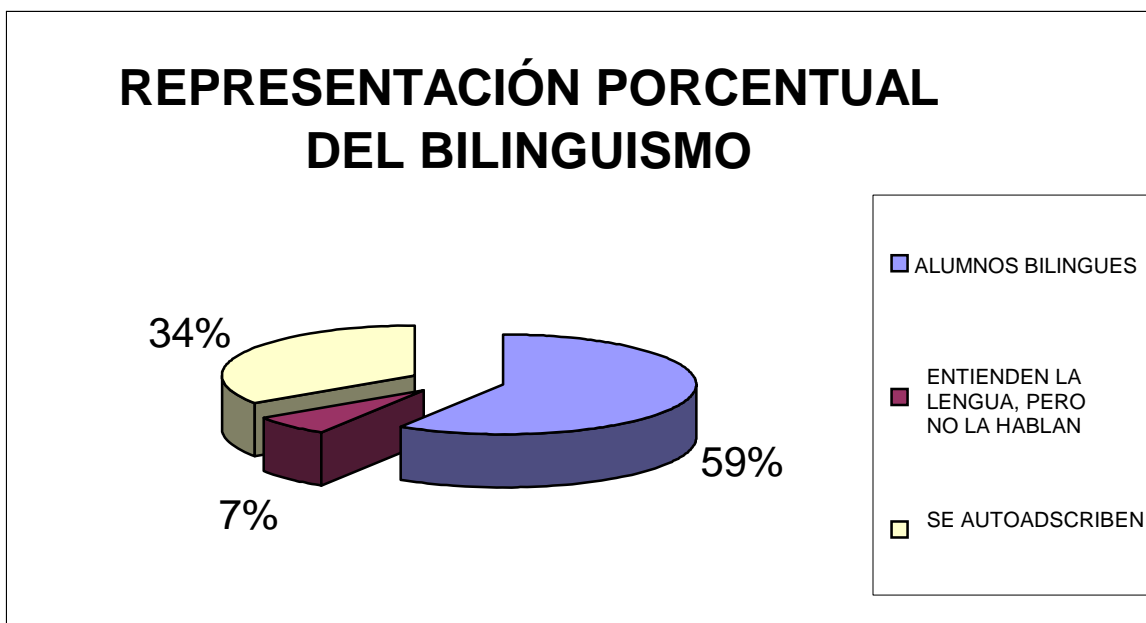
GRÁFICA 9. Etnias, número de hablantes, autoadscritos y que sólo entienden la lengua



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga” , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Los datos presentados permiten identificar que los triquis, pese al medio urbano en que se desenvuelven, además de ser la etnia mayoritaria, es la que ha mantenido viva entre sus miembros la lengua materna, mientras que los mazahuas aunque ocupan el segundo lugar en número solamente tres de los alumnos conservan el idioma y uno de ellos la entiende, lo que proyecta una importante pérdida entre sus miembros de la lengua como rasgo característico de la etnia, aunque no por ello determinante; el idioma nahuatl sale a flote con uno de sus miembros hablante y dos que nada más lo entienden; el mazateco solamente es hablado por una persona y tres de sus cuatro miembros restantes se autoadscriben como tales; por otra parte los idiomas tzotzil, chichimeca, mixe y zapoteco definitivamente está eliminado del lenguaje de los alumnos, pues sus integrantes únicamente se autoadscriben.

GRÁFICA 10. Bilingüismo en la escuela



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga” , turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

La información vertida en la gráfica muestra que el 59 % de la población indígena del plantel es bilingüe, el 34% se autoadscribe como indígena y el 7% además de hablar el español, entienden la lengua materna de sus padres y abuelos.

Subrayemos pues, que más de la mitad de los alumnos indígenas aun conservan su lengua materna, pero que si sumamos el 34% de alumnos que ya no la hablan y el 7% de quienes solamente la entienden, también es alto el porcentaje niños que han perdido tan importante elemento cultural.

4.4. Desempeño Escolar

En este aspecto se detectaron diferentes opiniones entre los maestros: *“Al igual que todos los niños, el desempeño es variable y depende de lo claro que les demos las instrucciones a seguir”*. *“Es regular,...”* *“Por lo que he observado son niños muy reservados que para*

integrarse a una actividad, necesitan ayuda para involucrarse en ella”. “Es pobre”. “Es un poco difícil porque los grupos son heterogéneos”.

Se concluye que la mayoría coinciden en decir que su rendimiento académico es bajo, por diferentes situaciones, - *“Es bajo por la situación familiar y económica, así como la alimentación y el interés por la escuela”. “Es bajo por falta de apoyo de sus papás y de ganas al estudio”. “Es bajo por sus carencias...”* – incluso a un nivel inferior al de las otras escuelas, aunque en general los alumnos son trabajadores y tienen ganas de aprender, o por lo menos hacen su mejor esfuerzo, - *“... los menores se esfuerzan por aprender, asistir regularmente a clase, trabajar en clase, etc. sólo que en algunos casos por falta de apoyo en casa no se refuerza lo aprendido, falta mayor comunicación entre padres e hijos”. “... son estudiantes hacendosos”,* aunque también manifestaron que suelen tener complicaciones debido a la heterogeneidad de los grupos y desde luego, las características de los alumnos repercuten en aspectos como: bajos promedios, ausentismo, en los índices de reprobación y deserción escolar, así como la dificultad en el aprendizaje de contenidos específicos.

a) Bajos promedios

Como se mencionó en el párrafo anterior, existen diversos factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, que van desde los conflictos familiares, hasta la heterogeneidad de los grupos, por lo que en términos reales las calificaciones son bajas, los promedios en general son de 5 ó 6, sin embargo, valorando otras cualidades de su desempeño alcanzan calificaciones de 8, 9 ó 10 *“pero a un nivel menor que otras escuelas”*, cabe señalar que entre estos niños *“hay casos sobresalientes dentro de las mismas etnias”*.

b) Materias con mayor dificultad en el aprendizaje

De la información obtenida mediante la encuesta, se sabe que a los niños indígenas les cuesta más trabajo de lo usual la comprensión, aprendizaje y desarrollo de las competencias referidas en el campo formativo de la comunicación – adquirir la lecto-escritura – y en la convencionalidad de las matemáticas, – lógica matemática – en opinión de los docentes eso ocurre por falta de atención, tanto de los alumnos en la clase, como de los padres en la casa, ya que los alumnos no logran avanzar al ritmo que se espera, *“ya que en la casa no repasan lo que ven en la escuela y no se ponen al corriente cuando faltan”*. Aunque la principal razón tiene mucho que ver con el hecho de aprender a través de una segunda

lengua sobre la cual no tiene el mismo dominio que el de la lengua materna, recordemos que el 59% hablan y entienden perfectamente su idioma étnico.

c) Ausentismo

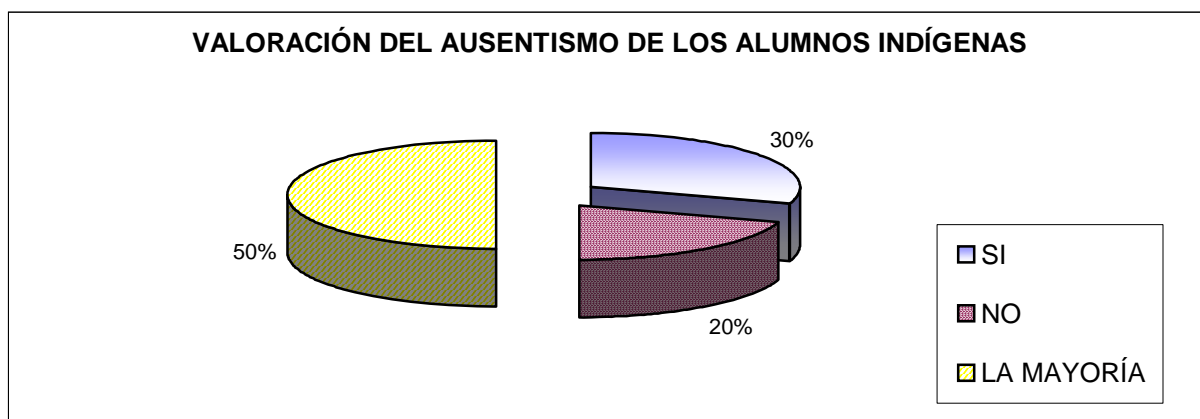
Comentaron las autoridades de la escuela que el ausentismo en los alumnos indígenas ha ido disminuyendo en la medida en que las maestras y maestros han explicado a los padres de familia la importancia de la asistencia de los infantes a las clases, sin embargo, de los docentes encuestados respondieron lo siguiente a la pregunta ¿Las alumnas y alumnos indígenas son constantes en su asistencia?

TABLA 15. Respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Las alumnas y alumnos indígenas son constantes en su asistencia?

SI	NO	LA MAYORÍA	TOTAL
3	2	5	10

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

GRÁFICA 11. Ausentismo en niños indígenas.



FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Notemos que el 50% de los encuestados comparten la opinión de que la mayoría son constantes y únicamente el 20% asegura que no lo son. Al preguntarles si conocen las causas de su ausentismo hicieron las siguientes declaraciones: *“Flojera, apoyan a los papás en la venta de las artesanías que ellos mismos elaboran, así como el cuidado de sus hermanos pequeños”*; *“Por festividades en su pueblo”*; *“Fiestas patronales del pueblo, eventos políticos, fastidiosos plantones, época de cosecha en su pueblo natal, el trabajo informal al que se dedican y la desintegración familiar”*, *“Lejanía del centro escolar de la casa”*; *“Se van al pueblo, a vender o se quedan a cuidar a sus hermanos chiquitos”*; *“Algunos por ayudar al trabajo de sus padres y otros por desinterés. Muy pocos por falta de recursos”*; *“Cuando salen a su pueblo por alguna fiesta del mismo...”*; *“Como son niños de padres de otras comunidades se dirigen a otras partes de la republica Mexicana para continuar sus tradiciones (día de muertos, navidad)”*.

Retomando tales respuestas vemos que la mayor parte de los docentes atribuyen la inasistencia de los alumnos al desplazamiento de las familias a sus pueblos para la celebración de las fiestas patronales situación para las cuales *“... tanto los niños como los padres comunican cuando se ausentan”*, por otra parte se señala que la inasistencia también es producto del trabajo que los infantes realizan para apoyar a sus padres en el negocio con las ventas o en el hogar con el cuidado de los hermanos menores.

d) Índices de reprobación y deserción

Las respuestas a la pregunta de si los indígenas que iniciaban el ciclo escolar lo concluían, el 60% de los docentes dieron un sí – aunque esto no significa que todos aprueban el ciclo escolar – mientras que el 40% dijo que no todos.

De acuerdo con la información obtenida se percibe, que de la población total (los 91 alumnos del actual ciclo) por lo menos, del ciclo escolar anterior (2005 – 2006) y con relación al número de niñas y niños repetidores en el presente ciclo, el 10% de los alumnos y alumnas fueron reprobados, aclarando que hablamos de la población en general, pero los índices de reprobación de la población indígena ocupa cifras dramáticas, pues hablar de un 15% que es el porcentaje que se retoma de la siguiente tabla es hacer mención de números importantes. Una vez revisado el número de niños repetidores en cada grupo, se presentan los siguientes datos, véase que en sexto año es el grado en que se tiene la cantidad más grande de alumnos repetidores y segundo año también concentra a un número considerable.

TABLA 16. Número de alumnas y alumnos repetidores en el ciclo escolar (2006 – 2007)

GRADO	No. DE ALUMNOS INDÍGENAS REPETIDORES
1°	1
2°	3
3°	0
4°	0
5°	0
6°	5
TOTAL	9

FUENTE: Elaboración propia con información obtenida a través de la encuesta aplicada a docentes y autoridades de la Esc. Prim. “Lic. Ponciano Arriaga”, turno vespertino (instrumento de investigación que sustenta el presente trabajo)

Al momento, en este ciclo escolar no se han presentado casos de deserción, pero en años anteriores sus índices han sido del 2% y las causas aunque no son conocidas a profundidad por todos y todas las maestras y maestros, suelen darse porque *“se van a su pueblo o sólo se salen para trabajar”*, también por *“abandono de padres, drogadicción, desatención familiar, falta de perspectivas escolares, pobreza”* o por *“problemas económicos, sociales, familiares”*.

e) La participación de los padres de familia en las actividades escolares

En los artículos 65 al 67 de la Ley General de educación (Cap. IV. De la participación social en la educación; Sección 1. De los padres de familia) se dice que en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se tiene cierta apertura a la participación de los padres de familia en las actividades escolares, de alguna manera esta intervención refleja su interés por la atención, formación y educación que reciben sus hijos en las escuelas; desde esta perspectiva la participación de los padres de familia de los niños que asisten a la Escuela Primaria “Lic. Ponciano Arriaga”, Turno Vespertino, jugaría un papel importantísimo .

De la información obtenida se concluye que – no son constantes en su participación, aunque esta *“ha ido aumentando cada año”*, solamente en algunas ocasiones hay participación, sobretodo en ceremonias cívicas, asambleas de organización en la escuela y juntas *“asisten a juntas pero sólo como observadoras”*.

Las razones a su escasa participación son adjudicadas al trabajo que realizan – ya se mencionó que son comerciantes, vendedores ambulantes para ser exactos – y el tiempo que le dedican, también señalan: *“poco interés”* o porque *“les da pena , no tienen la suficiente confianza, no les agrada ser el centro de atención, temen a las burlas”*.

f) Qué apoyos reciben los alumnos en la escuela

Los problemas de conducta, (agresividad, rebeldía, inadaptación) bajo rendimiento, (falta de atención, atraso escolar) incluso desnutrición son de los más representativos entre los pequeños, dicha situación repercute directamente en su aprovechamiento académico. Al respecto los alumnos reciben ciertos tipos de apoyo *“... hay becas escolares que se reparten entre la mayoría, también se ha buscado el apoyo de USAER para el atraso escolar y ver que los niños avancen y logren salir adelante con carencias pero con oportunidades de superación”*. Cabe señalar que el apoyo que brinda la USAER a los alumnos está dirigido a los alumnos indígenas y no indígenas.

Además de las actividades que se realizan en el aula regular se integran a la jornada escolar las actividades propuestas por los docentes de la USAER, la forma de trabajo de esta área con los alumnos es bajo dos modalidades de atención

- 1) en forma grupal, dentro del aula regular y con base en talleres de lectura y escritura y de lógica matemática – a fin de facilitar el camino hacia la convencionalidad de los diferentes contenidos del currículo – ya que como se manifestó con anterioridad estas son las materias con mayor dificultad en el aprendizaje y se llevan a cabo una vez por semana.
- 2) La atención individual es exclusiva para aquellos alumnos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) apremiante (problemas de lenguaje, y / o psicológicos) o algún tipo de discapacidad; también es una vez a la semana.

Valga mencionar que de los cinco profesores de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 2 atienden a los alumnos brindando apoyo psicopedagógico en

los campos formativos de mayor dificultad (matemáticas y comunicación), otro atiende los problemas de lenguaje², la psicóloga y la trabajadora social apoyan a los niños que presentan problemas de conducta.

Las dos maestras que se encargan de apoyar el aprendizaje de los alumnos se dividen a los grupos de tal forma que una de ellas trabaja con los alumnos de 1° a 3° y la otra maestra con los alumnos de los tres grupos restantes (4°, 5° y 6°), la primer profesora es la única que realiza actividades escolares con todos los alumnos de los grupos que atiende, por otra parte, los otros maestros realizan sesiones individuales de trabajo con aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje o conducta más agudos, según sea el caso.

La situación económica que prevalece entre estos niños es precaria por lo que reciben apoyos económicos mediante becas oficiales. Desde hace cuatro años las becas SEP están dirigidas a población vulnerable, rubro en que encajan los indígenas, en virtud de lo anterior, todos los alumnos indígenas reciben este apoyo económico, mientras que para los niños mestizos aunque también están considerados, solo se ven beneficiados si tienen un buen promedio (9 o 10 de promedio en calificaciones), esto significa que los criterios para otorgarle una beca a los niños mestizos suelen ser más exigentes.

4.5. La Labor Docente en la Escuela “Lic. Ponciano Arriaga”

En este apartado nos enfocaremos a la labor que han realizado los docentes con los alumnos indígenas, la capacitación que han recibido para hacer frente a las diferencias culturales y lingüísticas en el grupo y la vinculación de la escuela, el quehacer educativo en el aula y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

a) Capacitación para los docentes

Ya se exteriorizó que los docentes poseen una amplia experiencia frente a grupo, lo que llama la atención es que después de tantos años en la docencia, algunos de ellos, sobre todo de los que llevan poco tiempo prestando su servicio en esta escuela; sea esta la primera experiencia de trabajo con niños indígenas o, sea ésta la primera vez que asumen una actitud conciente al respecto, se dijo también que hay docentes que han estado

² Su trabajo está enfocado a los problemas que tienen los alumnos para la pronunciación de palabras en el idioma español.

presentes en la escuela por más de 10 años y a la fecha ninguno (ni los que tiene poco tiempo, ni los que han trabajado por más años) han recibido algún tipo de capacitación para enfrentar las diferencias lingüísticas y culturales de los alumnos, solamente comentaron: *“únicamente hemos trabajado el Proyecto Escolar³ con la ayuda y sugerencias de la profra. Olga en su totalidad”, “el trabajo en esta escuela lleva 15 años, día con día se ha aprendido y mejorado con errores y aciertos pero sólo con el trabajo del equipo docente”,* lo anterior es referido por los 6 docentes titulares de grupo. Mientras que los docentes de la USAER, el 67% afirma haber asistido a determinadas actividades *“iniciamos con apoyo de nuestra zona de supervisión y coordinación”, “en educación especial se trabajó con el programa de interculturalidad bilingüe...”* y el 33% no contestó.

La capacitación recibida por las docentes de USAER consistió en *“revisar el marco teórico del programa de educación intercultural, conocer diferentes recursos materiales que se tiene para vincularlos con los libros de los alumnos”, “en presentarnos los materiales-insumos (ventana a mi comunidad) y exploramos nuestros materiales”.*

De los maestros que trabajan frente a grupo y externaron su opinión el 33% manifestó que para construir el proyecto escolar, al cual han titulado *“La diversidad y la lógica matemática”,* solamente han participado aportando sugerencias ya que *“quien más experiencia ha tenido es la profra Olga, puesto que ha trabajado durante años y conoce a las comunidades”*

La profesora Olga es quien apoya al director (es la asesora técnica), al parecer es ella quien sí ha recibido capacitación referente a la elaboración del Proyecto Escolar, pues comentó lo siguiente *“... consiste en presentar el material de 2 años a la fecha, los encuentros son intercambio de opiniones que a nosotros no nos auxilian, pues hay zonas o escuelas con uno o dos alumnos”,* a lo cual también refirió que la labor que realizan por parte de la SEP en torno a la atención de niños indígenas en la ciudad es algo que en la escuela Ponciano Arriaga ha quedado rebasado porque las autoridades de la SEP, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria plantean actividades que ellos ya han realizado con los

³ Toda escuela de educación básica (incluso particulares) independientemente de su participación en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) debe elaborar su Proyecto Escolar, a fin de generar entre su comunidad educativa beneficios en cuanto al funcionamiento y organización de la escuela y en torno al desarrollo de competencias de los alumnos. En este debe aparecer de manera expresa y clara: la Misión y Visión de la escuela; los Valores que promoverá la institución en sus integrantes; un Diagnóstico que permita identificar y jerarquizar los problemas en los cuales es necesario centrar la atención para mejorar la gestión pedagógica, escolar y comunitaria; Objetivos Estratégicos que definan hasta donde se quiere llegar en la solución de los problemas; establecer Acuerdos y Compromisos que involucren a todo el personal del plantel con la finalidad de vencer la resisitencia y apatía; diseñar de manera muy puntual el trabajo a realizar durante un ciclo escolar Programa de Trabajo Anual (PAT) y su respectivo plan de Evaluación.

profesores, alumnos y padres de familia en años anteriores. Por lo tanto para ellos sería importante contar con otro tipo de apoyos como un traductor, estrategias pedagógicas propias para la enseñanza con niños indígenas; aunque también es importante compartir sus experiencias con escuelas que están iniciando su proceso de reconocimiento como escuelas con diversidad cultural.

b) Los maestros y los programas de atención a niños indígenas migrantes

En el marco del programa de atención a niños indígenas – educación intercultural bilingüe – está insertado el proyecto propio de la escuela Ponciano Arriaga, “la diversidad y lo lógica matemática”.

Al averiguar si los profesores saben cuál es el nombre del programa de atención educativa a niños migrantes en el D. F., el 67% no contestó y el 33% restante dio otro tipo de respuestas, no se tiene claridad si evadieron la pregunta, simplemente por no querer contestar o por no conocer el nombre del programa, lo cual resultaría contradictorio porque las respuestas a la siguiente pregunta ¿En qué consiste el programa? contestaron de la siguiente forma: *“en comentar, revisar, mostrar la forma de trabajo con estos niños”, “en el último año o tres a lo más se han realizado foros y encuentros para taparle el ojo al macho...”, “en realizar plenarios y presentar las ponencias representativas de cada plantel”, “preguntan cuantos niños indígenas tenemos, qué actividades realizamos y al final del año que hemos logrado”.*

También se preguntó a qué se refiere la interculturalidad del programa, los educadores indicaron: *“...favorecer la aceptación y respeto de las diferencias culturales sin tratar de destruirlas, sino más bien en fomentarlas pero aprovechando los recursos actuales”, “fomentar el rescate de las lenguas indígenas” “...trabajando de manera cooperativa entre las etnias, que conozcan más de otras”, “ intercambiar experiencias y poder interactuar y aceptarse al integrarse”, “ no importa el origen étnico, social, económico, político o religioso todos podemos ser miembros de una comunidad, que trabaja con fines comunes y con una aceptación al ser humano”, “las distintas etnias y los mestizos han ido conviviendo dentro de la tolerancia a la otredad”* parece ser que existe un poco más de claridad en lo que respecta a la interculturalidad, ya que es la única parte que se aborda en el plantel.

Lo que se queda suspendido en el aire sin que nadie lo retome, es el carácter bilingüe de la educación que ofrece el programa *“no tenemos profesores bilingües”, “nadie”, “no lo sé”,*

“nadie, la escuela no es bilingüe...” son algunos de los resultados obtenidos al preguntar quién y cómo aplica la parte bilingüe; lo que demuestra que este aspecto tan importante en la educación de los niños indígenas simplemente quedó en el papel, en el nombre del programa, porque dentro de esta escuela no hay quien atienda y dé seguimiento a su bilingüismo.

c) La experiencia de los docentes en la interacción:

La experiencia de los docentes que han trabajado por primera vez con niños indígenas es calificada como: *“...ha sido de grandes sorpresas, ya que cada día los niños muestran algo diferente”; “... buena, ya que los niños son respetuosos y aunque son desconfiados característica de ellos, he llegado a ganarme su confianza y cariño de los niños, así como también los avances y logros que he obtenido en cuanto a su enseñanza – aprendizaje”; “interesante, aunque hay que luchar y romper con el mito de que no es necesario darles los mismos contenidos o no hay que exigirles. Hay que convencerlos que son tan o más brillantes que cualquier mexicano”,* los profesores que han laborado por más años con ellos comentan: *“satisfactorio por mi parte y por las autoridades deficiente”, “es difícil el trabajo con ellos principalmente a lo que se refiere a la consolidación de la lecto–escritura”; “es laborioso, cansado, lleno de carencias, con arritmia en el desempeño. La parte positiva es detectable sólo a nivel personal cuando se entera la escuela de que los egresados - algunos - han continuado sus estudios, por los cambios de conducta y de trabajo, etc.”; “considero que es interesante porque me doy la oportunidad de involucrarme en este tipo de relaciones de trabajo”; “mi experiencia con los niños indígenas ha sido muy buena sobre todo desde que comencé a trabajar con ellos ya que los niños grandes nos apoyaban explicándoles en su lengua lo que yo les pedía que hicieran”; “es muy gratificante y a la vez difícil, se trabaja con niños de otras regiones y se aprende mucho con familias que quizá no tengan mucho económicamente, a veces ni un lápiz pueden comprar, pero que son ricos culturalmente, no todos los maestros estamos preparados para trabajar con estos niños, pues es una adaptación diaria el lograr avanzar con ellos y el aceptar que para la SEP tendremos un bajo nivel académico y un gran porcentaje de deserción pero para la escuela hemos avanzado en un 80% de como empezamos”.*

El convivir cotidiano con las personas, nos deja experiencias agradables, más aún cuando se trata de la experiencia educativa y es todavía mayor cuando se trata de la convivencia con niños indígenas, pues poseen una gran riqueza cultural que siempre están dispuestos a

compartir con quien los quiere y trata bien. Creo que después de varios años de trabajo con niños indígenas muy a pesar de la falta de capacitación para darles una atención acorde a sus particularidades, el trato diario que se tiene con ellos permite que hasta los docentes que apenas tienen poco tiempo de dar clase en este centro educativo expresen ahora su gratificación por los logros alcanzados y al mismo tiempo las dificultades que han tenido que enfrentar, pero que en general han intentado superar el hecho de pensar que un alumno indígena no avanza por que es tonto, que no sabe o requiere de un sistema especial por reflejar alguna supuesta discapacidad.

4.6. La Educación Intercultural Bilingüe, Nueva Propuesta Reproductora del Sistema Mestizo Dominante.

Para abordar este apartado comenzaremos por definir la relación que existe entre el estado y la educación; para después visualizar las relaciones que se propician entre la escuela y los sujetos de la educación; finalmente la forma en que una política de Estado apoyada en la labor de la escuela repercute directamente en los sujetos de la educación.

A) La educación y el Estado.

En toda sociedad humana se cuenta con un amplio y complejo modelo cultural determinado por el conjunto de conocimientos y habilidades, hábitos y costumbres, creencias y prácticas, ideas y valores que le son propios y que permiten a sus miembros alcanzar su desarrollo. Para ello se hace necesario un proceso de transferencia cultural al que se ha denominado Educación⁴. El devenir histórico se ha encargado de fraccionarla en: Educación informal⁵ y Educación formal⁶.

Es entonces al proceso de educación formal al que nos referiremos en adelante y prestaremos mayor atención, dado que es la institución desde la cual el Estado produce y reproduce los procesos culturales y productivos de la sociedad y al que se ha considerado

⁴ Gonzalo Aguirre Beltrán. **Teoría y práctica de la educación indígena**. Ed. FCE/INI/UV/GEV. México 1992. Pág. 9.

⁵ El proceso de educación informal es proporcionado por los individuos de un agregado social a sus nuevas generaciones y se le denomina crianza o socialización y comprende los mecanismos que facilitaran la integración de un individuo a su sociedad y su convivencia dentro de ella.

⁶ Por su parte el proceso de la educación formal, es más reciente en la evolución de la humanidad y se lleva a cabo en la escuela (desde el jardín de niños hasta la universidad) donde se enseñan aquellos aspectos específicos de la cultura que son necesarios para que el individuo se desempeñe como ciudadano o en el mejor de los casos como profesional especializado en alguna rama del saber humano.

un instrumento de cambio, capaz de intervenir en la solución de los problemas sociales y económicos que aquejan a nuestra sociedad y porque analizaremos el papel de las escuelas en este proceso de transformación.

Como bien es sabido, nuestro país posee una amplia riqueza cultural y lingüística que para el Estado Mexicano ha representado un obstáculo en el progreso, ejemplo de ello es que desde nuestra Independencia y después de la Revolución Mexicana de 1910, la educación fue concebida a partir de políticas integracionistas homogeneizadoras; desde luego elaboradas y puestas en marcha por el estado mismo, a través de la educación escolarizada, dirigida en particular a todos aquellos pueblos, comunidades e individuos indígenas que “avergonzaban” por su atraso la apariencia del país, por lo que se implementó en las escuelas para indígenas la enseñanza del español, con la finalidad de que sea ésta la lengua de dominio nacional; es así como la escuela contribuye a la construcción de la hegemonía político – ideológico y la integración del indígena a la cultura mestiza dominante, como diría Giroux “La escuela funciona en beneficio de la cultura dominante”⁷.

Cabe señalar en este momento la caracterización que hace L. Althusser respecto a la escuela como Aparato Ideológico de Estado, a partir de la inicial teoría marxista del Estado en la que recalca que el Estado y su existencia dentro de su aparato, únicamente tiene sentido en función del poder de estado, es decir de la toma y conservación del poder por cierto sector de la población en tanto que el aparato de Estado sigue en pie, pese a los cambios que afecten la posesión del poder de Estado.

Nos parece que respecto a la aportación que el autor hace a esta teoría del aparato de Estado marxista es fundamental lo que Althusser denomina como Aparatos Ideológicos de Estado (AIE)⁸. Luego entonces la escuela como AIE bien ha jugado su papel al permitir que a través de ella a los pueblos indígenas sean despojados de sus lenguas y culturas, por ese lado la postura ideológica del estado ha sido la aniquilación cultural y en ocasiones física, de estos grupos por ser diferentes y minorías inculcando por todos los medios a los indígenas del país la renuncia a lo propio plagándose la voluntad de la mayoría.

⁷ H. Giroux. **Teoría y resistencia en educación**. Ed. Siglo XX. México, 1992. Pág. 101.

⁸ Althusser hace una subdivisión de los Aparatos Ideológicos de Estado, Subdividiéndolos en: Aparatos Represivos de Estado quienes se caracterizan por actuar mediante la violencia (el ejército, la policía, las prisiones, etc.); y Aparatos Ideológicos de Estado los cuales funcionan a través de la ideología, es precisamente en este grupo en el que se halla clasificada la educación <<Aparato Ideológico de Estado escolar>> ya sea pública o privadaL. Althusser. **Ideología y Aparatos ideológicos de Estado**. Ed. Quinto sol. 13ª reimpresión. México, 2000 Pág. 20 – 34.

B) La escuela y los sujetos de la educación

Bajo la consideración de la educación como un hecho social tal como lo describe E. Durkheim⁹ y la escuela como agencia socializante no hay duda de que ambos elementos, aunque planteados obviamente desde posturas teóricas diferentes, se conjugan con un AIE en donde la escuela realiza variadas tareas:

- ★ Funciona como institución diseñada para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación por lo tanto están en ella presentes las condiciones y resultados de la dominación, pues trabajan a favor de la cultura dominante¹⁰.
- ★ La escuela no puede ser analizada como institución separada del contexto socioeconómico en el que esta situada.
- ★ Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades¹¹.
- ★ En la escuela se aprenden habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o al dominio de su práctica¹²

En los últimos años la escuela y su labor educativa han adquirido grandes dimensiones, la inversión en educación ha sido amplia y diversificada, con ello no quiere decir que cumpla en su totalidad la cobertura nacional. Aún son demasiadas las limitaciones y carencias del sistema educativo mexicano. Pese a sus carencias ejecuta funciones específicas; tal vez no posea el recurso suficiente para la infraestructura de las escuelas, pero sí con los lineamientos, objetivos rectores y estrategias operativas que aseguren la aplicación de planes y programas de estudio, estos parecieran ser los instrumentos que el estado utiliza para plasmar su ideología¹³ y las escuelas, las instituciones públicas o privadas como acertadamente menciona L. Althusser son los AIE el espacio en el que se realiza la transformación ideológica expresada en contenidos escolares utilizando a los profesores¹⁴ como intermediarios entre el Estado, la ideología y los educandos como destinatarios, la escuela se convierte así en un instrumento de control, utilizado por el Estado para imponer su ideología sobre los grupos dominados (para este caso los pueblos indígenas)

⁹ E. Durkheim describe a los hechos sociales como fenómenos que se desarrollan en el interior de una sociedad, siempre que presenten algún interés social. En: **Las reglas del método sociológico**. Ed. FCE. México, 1997. Pág. 32.

¹⁰ H. Giroux Op. cit. Pág. 101 y 104

¹¹ *Ibidem*. Pág. 72

¹² L. Althusser. Op. cit. Pág. 13 y 14

¹³ Sistema de ideas de representaciones que dominan al espíritu de un hombre o un grupo social *Ibidem*. Pág. 47

¹⁴ En palabras de L. Althusser serían los llamados auxiliares de la explotación (cuadros). *Ibidem*. Pág. 15

A lo largo de los años se han implementado diversos métodos pedagógicos, distintas corrientes filosóficas de la escuela, para enfrentar los conflictos educativos de las comunidades indígenas: la escuela rural mexicana, las misiones culturales, la casa del estudiante indígena, por mencionar algunos proyectos que intentaron transformar su mentalidad y costumbres, a fin de anular las diferencias que les “separa” de la comunidad mexicana mayoritaria e incorporarlos a la vida “civilizada”, con ésto lo que en realidad se ha perseguido es eliminar su cultura propia y anteponer la cultura mestiza dominante. Estos sucesos de los años 20 han continuado reproduciéndose en diversas esferas del país, el Distrito Federal no es la excepción, también aquí, en este lugar los indígenas que se han establecido y educan a sus hijos junto con quienes han sido víctimas de procesos socializantes culturalmente violentos.

C) La Educación Intercultural Bilingüe, una nueva forma para reproducir el sistema mestizo dominante.

Muchos mexicanos aún tienen la idea de que el país tiene una historia única, la oficial, la que cuentan los libros de los vencedores y desconocen las otras historias, aquellas que construyeron y siguen construyendo los pueblos indígenas a lo largo de más de cinco siglos bajo los que han sido oprimidos y durante los cuales han generado estrategias propias de sobrevivencia o resistencia para continuar siendo pueblos indígenas culturalmente diversos.

H. Giroux, pedagogo norteamericano, reconocido por sus trabajos de pedagogía crítica, elabora una caracterización de las teorías de la reproducción¹⁵ destacando entre ellas que:

- ❖ Orientan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos naturales e ideológicos para reproducir las relaciones y las actitudes necesarias para sostener la división social del trabajo requeridas para la existencia de relaciones de producción.
- ❖ Se enfoca en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital.
- ❖ Rechaza los supuestos de que las escuelas son instituciones democráticas que promueven la excelencia cultural.
- ❖ Toman como problema central el cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante.

¹⁵ H. Giroux. Op. cit. Págs. 105 – 108

- ❖ Su gran problema reside en la política y en los mecanismos de dominación, específicamente, en la forma en que estos dejan su impresión en los problemas de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas.

Por lo que respecta a la teoría de la resistencia¹⁶, evidencia lo siguiente:

- ❖ Ofrecer enfoque analíticos para la relación escuela sociedad.
- ❖ Su punto de atención enfatiza las formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica.
- ❖ Señalan que el poder es multidimensional por ejemplo, puede ser ejercido como modo de dominación o acto de resistencia o bien una expresión creativa de producción cultural y social fuera del alcance de la dominación.
- ❖ Debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la auto reflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y la emancipación social.
- ❖ El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión.
- ❖ La resistencia como categoría rechaza la noción positivista de que la categorización y el significado de la conducta son sinónimos con base en la lectura literal de la observación de la inmediatez de una expresión.
- ❖ El valor esencial de la noción de resistencia tiene que ser medido no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social.

La primera imposición política, económica, social y cultural que sufrieron los pueblos indígenas, fue durante la colonización, este fue el principio de una serie de violaciones físicas y simbólicas en contra de los pueblos nativos que concluyó en una primera etapa con la reproducción del sistema ideológico político – cultural (Esclavismo) importado e impuesto por el conquistador, que bien le asegurara su proliferación y la subordinación de los indígenas ante el poder que su barbarie les otorgó.

¹⁶ Ibidem. Págs. 143 – 149.

Después de las agresiones físicas que terminaron en más de las ocasiones con la vida de quienes se rebelaron al sometimiento, considero que fue la iglesia la institución más importante que participó en la compleja tarea de imponer los principios válidos en la vida de los individuos, haciendo uso de su poderío como aparato ideológico.

Es así como nace y se extiende el sistema de dominación que impera sobre el nuevo mundo durante la Colonia, más tarde cuando se construye el Estado – Nación que se gestó posterior a la guerra de independencia, resquebrajando al viejo sistema tributario y dando paso al capitalismo, esto no quiere decir que se modificó en su totalidad el sistema anterior, solamente se transforma y utiliza nuevas formas de sometimiento, tal vez más sutiles, pero que dan seguimiento a las relaciones de poder y subordinación, ya no son los españoles peninsulares quienes ejercen el poder, se los heredaron a los criollos y mestizos y sí son los indígenas quienes continúan bajo la opresión en toda la extensión de la palabra.

Más tarde, al concluir la Revolución Mexicana, la necesidad de consolidar el mestizaje conlleva a utilizar las instituciones escolares como principal medio para alcanzar tal fin, para ello, las políticas fueron múltiples y muy variadas, las cuales se han venido reformando bajo distintos nombres, pero conservando su principio esencial: eliminar la presencia indígena en la vida nacional; que si bien se logró en un primer momento con su exclusión como sujetos de derecho en la Constitución, se agudiza con la labor educativa, ésta es la segunda imposición que viven los pueblos oprimidos, es decir, los indígenas.

El Estado en su afán de reproducir su recién modificado sistema de dominación (modo económico, político, social y cultural capitalista) ahora apoyado en el poder ideológico que le confirió a la educación y el ejercicio de éste a través de la educación sobre los individuos, asigna a la escuela una doble labor – que asegure la trascendencia del modelo hegemónico que ha implementado – por un lado deberá reforzar la hegemonía política e ideológica y por el otro reproducir el sistema social y cultural de la clase dominante – de aquella que se adjudicó el poder de Estado y aparato de Estado del que nos habla Althusser¹⁷. Como producto de ésta labor “civilizatoria” se generaron cambios importantes en la vida cotidiana de los pueblos indígenas que van desde el abandono de su indumentaria hasta el desprecio de su propia identidad.

¹⁷ L Althusser. Op. cit. Pág. 20

Continuando con este esquema de reproducción del sistema dominante, así como en otras épocas se implementaron programas y proyectos educativos para la población indígena bajo distintos nombres, nunca se quitó el dedo del renglón, “integrarlos a la vida nacional”; sin que, por supuesto, se consumaran los hechos, pues, ha sido más que evidente que a pesar de los incansables esfuerzos por homogeneizar a la población no se ha conseguido como lo planearon. Prueba de ello son los 8, 381, 314 indígenas¹⁸ que al año dos mil – dato obtenido del INEGI, sin considerar el conteo realizado por CONAPO e INI, que asciende a 12, 707, 000 indígenas¹⁹ – habitan a lo largo y ancho del país con características propias y puntualmente definidas.

Ahora bien mirando la otra cara de la moneda y retomando aquello de que la reproducción y la resistencia traspasan las barreras escolares, comenzaré por mencionar cual ha sido el precio de la resistencia que se ha producido al interior de las comunidades, organizaciones y pueblos indígenas, – porque es necesario señalar que el Estado cobra a otros sus propios fracasos –.

- A) Olvido, marginación, exclusión y la explotación en que hasta hoy han vivido.
- B) Abusando de su poder el Estado ha violentado físicamente a los miembros de las comunidades indígenas.
- C) Les ha despojado de lo que originalmente ha sido de ellos (territorio, recursos naturales, formas organizativas, sistema de creencias, por mencionar algunos)
- D) Los ha convertido en sujetos de humillaciones racistas y discriminatorias.
- E) Los convirtió en un mecanismo de manipulación política para arribar al poder a cambio de míseras limosnas económicas.

Como se puede vislumbrar, el panorama simula un túnel oscuro en donde lejanamente se percibe una diminuta luminiscencia que intenta revolucionar este desagradable panorama, con ello quiero referirme en primer lugar, a que gracias a la lucha de grupos organizados²⁰ han logrado ser reconocidos en nuestra Carta Magna como pueblos indígenas; todavía no es suficiente, pero ya hay un avance en el reconocimiento a la pluralidad cultural que se alberga en el país.

¹⁸ INEGI XII Censo general de población y vivienda 2000. México 2001.

¹⁹ Plan nacional de desarrollo de los pueblos indígenas 2001 – 2006. ORDPI/INI. México, 2002. Pág. 25.

²⁰ El EZLN por ejemplo, entre muchas otras organizaciones indígenas al interior del país.

Segundo, rescatar los cuadros indígenas que aunque han sido formados bajo la tutela de políticas indigenistas construidas por el Estado y desde luego en el seno escolar, ahora más que nunca pueden poner plenamente en práctica la resistencia para construir una propuesta educativa que respete y haga respetar la diferencia sin tener que poner a los individuos en medio de circunstancias de subordinación.

Tres, la resistencia es un polo opuesto a la reproducción, si bien es cierto que las formas en que se ha intentado integrar a los individuos a la vida nacional ha sido a través de violencias simbólicas²¹ y físicas, cierto es también que no han tenido éxito al 100 %, pues hay grupos que están en lucha por la defensa de sus derechos (autonomía, libre determinación, aplicar sus sistemas normativos internos, preservación de la identidad cultural, la tierra y territorio, al desarrollo, entre otros) manifestando su resistencia a las políticas homogeneizadoras, no solo llevando su resistencia a las escuelas sino al contexto general.

En los intentos por brindar a los indígenas el servicio de educación, intelectuales indígenas y no indígenas han dedicado parte de su tiempo a la creación de modelos que aparentemente respondan a las necesidades de estos pueblos indígenas; tales modelos se han renovado de tal manera que lo que en algún momento se llamó educación indígena se transforma en Educación Bicultural Bilingüe, posteriormente surge un nuevo enfoque, la Educación Intercultural, ésta propuesta educativa abre paso a la actual orientación pedagógica: la Educación Intercultural Bilingüe. Para llegar a este punto la política educativa tuvo que evolucionar con las exigencias y requerimientos del sistema, más que por las necesidades de los usuarios. Creo que cambiando por la presión y crítica que ejercieron las organizaciones indígenas y su presencia nacional desde los años 90's.

Hasta este momento la línea de análisis y reflexión ha dirigido su atención a los procesos educativos dentro de las comunidades indígenas pero, ¿Qué pasa con los indígenas que salen de sus comunidades?, ¿En dónde y cómo viven y asimilan esos procesos? Si llevarles educación a sus comunidades es difícil porque no se cuenta con el número suficiente de profesores bilingües, entonces, ¿Quién se encarga de brindarles este servicio?, Quién les hace efectivo el derecho a la educación en lugares ajenos a sus lugares

²¹La violencia simbólica indica expresamente la ruptura con todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneístas de la acción pedagógica como acción no violenta que se hayan impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que ésta teoría general de las acciones de la violencia simbólica forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima. P. Bourdieu y Passeron. **La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Ed. Laia. España, 1981, Pág. 37 y 38.

de origen?. Pues bien, a los niños indígenas que llegan a los campos agroindustriales, mal que bien les atiende el CONAFE; mientras que a quienes han llegado y siguen llegando a las pequeñas, medianas y grandes ciudades, desde luego que no con mejor suerte que los anteriores son atendidos a través de programas educativos diseñados para población indígena migrante en contextos urbanos; éste es el caso de indígenas que han llegado al Distrito Federal, lugar que históricamente se ha caracterizado por una numerosa presencia indígena, pero carente de un modelo educativo que resuelva las necesidades y demanda educativa de los indígenas originarios y migrantes que actualmente radican en este lugar.

Por otro lado la multiculturalidad hace referencia a la coexistencia de diversas culturas en un espacio determinado, la multiculturalidad de nuestro país y de la que se habla en los programas oficiales se inserta en un modelo de desarrollo socioeconómico que lejos de llevarnos a un clima de igualdad y justicia ha profundizado las desigualdades existentes con todas sus secuelas: la violencia, el racismo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo, la insolidaridad. México se auto define constitucionalmente como multicultural, lo cual indica que reconoce la relación de otras culturas en su entorno y la presencia de elementos discriminatorios que limitan la participación de los individuos en la construcción de sus estilos de vida.

Por su parte la interculturalidad admite una relación desde planos y condiciones de igualdad entre culturas, niega la existencia de asimetría debida a relaciones de poder, asume que la diversidad es la base que permite la comprensión y el respeto entre las culturas, reconoce al otro como diferente, busca comprenderlo y lo respeta. Se cree que la interculturalidad es el camino que debe recorrer toda sociedad multicultural para ser realmente democrática.

Una de las tareas centrales en la educación en estos momentos es sin duda la reconceptualización de objetivos y el sentido educativo de las prácticas escolares enfocadas al interculturalismo²², ello ante la presencia de inmigrantes en nuestra ciudad, así como la diversidad cultural y lingüística de los pueblos que integran el propio Estado Mexicano. Ante las asimetrías existentes en el sistema educativo nacional, la interculturalidad es una propuesta que pretende combatir la asimetría escolar con una educación para todos.

²² Trabajar para la interculturalidad significa luchar contra las asimetrías, es decir, relaciones desiguales que generan explotación, segregación y asimilacionismo.

Es en el año 2000, cuando inicia su operación en el Distrito Federal, el programa de atención a población indígena migrante; el cual lleva por nombre Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D. F.²³; dicho programa como se describió en el capítulo anterior, asume el quehacer de brindar a los maestros y maestras elementos teórico metodológicos para comprender la situación cultural, lingüística, social y económica que caracteriza a los niños indígenas, a fin de mirarlos en su diversidad y entenderlos en sus particularidades, pero no hace presente una propuesta curricular que vaya más allá de la comprensión de su entorno, sino que efectivamente establecieron los elementos para apoyar su desempeño escolar a partir de la introducción de contenidos escolares culturales y lingüísticos que realmente promovieran el rescate, conservación y valoración de las culturas indígenas.

El programa de educación intercultural bilingüe al ser adaptado a las condiciones del medio urbano presenta serias limitantes:

- Los profesores que están frente a grupo y cuentan con un importante número de alumnos indígenas, no reciben la capacitación apropiada para la labor docente frente a grupos interculturales.
- No hay profesores bilingües para el medio urbano, el programa de Educación Intercultural Bilingüe, en sus inicios planteó el trabajo interinstitucional coordinado, en donde mediante un convenio elaborado y firmado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) cada institución se comprometió a capacitar a los docentes frente a grupo, facilitar promotores comunitarios hablantes de diferentes lenguas indígenas para apoyar el trabajo de aula con los alumnos bilingües y estar en constante supervisión de los quehaceres, evaluación y presentación de informes de avances al respecto, rubros que por lo menos en la Escuela “Lic. Ponciano Arriaga” nunca se cumplieron.

Existen en la escuela alumnos bilingües que además de su lengua materna conservan otros rasgos de sus culturas, pero que han sido aprendidos y reforzados en sus hogares, la escuela únicamente les ha permitido convivir reconociendo y respetando su identidad y la de sus compañeros – indígenas y no indígenas.

²³ Antes de este programa, ya existían experiencias en el trabajo con niños indígenas, pero este programa recobra importancia a partir de que es puesto en marcha por la recién creada Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria y el CONAFE.

CONCLUSIONES

Precisar las causas de la migración y el impacto que genera este fenómeno tanto en los lugares expulsores de población como en los sitios receptores fue uno de los objetivos marcados para este trabajo, lo cual permitió comprender que somos una sociedad con antiquísimas tradiciones migratorias como lo afirman las investigaciones realizadas por CONAFE, que ahora, debido a las políticas económicas que imperan en el mundo entero, el actual modelo económico sigue produciendo diferentes patrones de migración que se han ido ajustando según las necesidades de los migrantes; de ahí que se rompa con el mito de que las migraciones se dan de zonas rurales a urbanas, es decir en una sola dirección.

La población indígena, sujetos de esta investigación manifiestan en sus movimientos migratorios que las “oportunidades” para el desarrollo integral de sus pueblos, <<política prioritaria de este sexenio (2000 – 2006)>> están lejos de llegar hasta sus comunidades, ellos al igual que otros individuos salen de sus lugares de origen porque en éstos no cuentan con los medios para la subsistencia de sus familias. Los bajos recursos destinados al campo, (actividad primaria de los pueblos indígenas) no son suficientes o son otorgados por compadrazgo, de tal forma que no llegan a los indígenas. Creo que el trabajo en el campo es uno de los más desgastantes y el que más castigado está en cuestión salarial, generando condiciones de vida prácticamente infrahumanas o de sobrevivencia. Por otro lado las afectaciones que les han ocasionado las reformas constitucionales al artículo 127 sobre la posesión de la tierra, lejos de generarles oportunidades en el desarrollo del campo han agudizado su precaria situación, por lo que recurren a la migración como alternativa de subsistencia como lo menciona Saúl Velasco en el texto “Movimiento indígena y la autonomía en México”.

Al salir de sus pueblos quizás algunos logren obtener una mejor posición pero el precio que deben pagar es alto. Lamentablemente la población mestiza en más de una ocasión se convierte en verdugo de estos individuos al hacer comentarios despectivos de su persona, los tachan se sucios y perezosos; de sus lenguas, costumbres, formas de vestir y calzar; poniéndoles sobrenombres que denigran la imagen de estas personas, sus usos y sus costumbres, provocando con esto, que ellos mismos desprecien algo tan valioso y original como lo es su identidad cultural y lingüística.

Analizando el proceso histórico de industrialización que se vive en las ciudades más importantes del país se corroboró que éstas se convierten en centros de atracción para los migrantes, en primera instancia porque son lugares cercanos a sus comunidades / lugares de origen, refiriéndonos particularmente a los indígenas, esto no significa que sean los únicos espacios a los que se dirigen, pues como lo documenta Alberto Valencia el Valle de San Quintín y campos de hortalizas cercanos a la frontera norte también son lugares de recepción migrante.

Desde 1979, Lourdes Arizpe en su obra “Indígenas en la Ciudad: el caso de las Marías” ya denotaba la fuerte presencia de indígenas en el Distrito Federal, en la actualidad en la Ciudad de México se encuentra al mayor número de etnias que se establecen en un mismo lugar, aunque ésta, desde sus orígenes ha sido una ciudad de indígenas; <<recordemos que fue la ciudad de los antiguos mexicas>>. De acuerdo a los registros estadísticos proporcionados por el INEGI, los estados que expulsan a su población indígena son Oaxaca, Guerrero, Chiapas, el Estado de México, entre los más importantes, Mientras que las entidades del norte en su papel de ciudades fronterizas y de mayor desarrollo se convierten también en centros de atracción, (llámese ciudades o campos agroindustriales) luego entonces, se pudo observar que la población indígena que más tiende a migrar es aquella que tuvo por lugar de origen una entidad federativa que en términos generales se ha desenvuelto en condiciones de pobreza y marginación extrema, en donde muy por encima de la riqueza en recursos forestales, de ecoturismo, etc. que podrían ser explotadas por ellos mismos, prevalecen los bajos niveles de vida entre sus habitantes.

De facto me refiero delimitadamente a los estados del sur de nuestra Republica Mexicana, por lo que la presencia de indígenas zapotecos, mixtecos, mixes, tzotziles, otomíes, mazahuas, nahuas, tlapanecos, triquis, mazatecos, por mencionar algunos, se hacen notar en las estadísticas de población del Distrito Federal. También se sabe que son individuos que trabajan en el sector informal, <<comercio ambulante particularmente>> en la construcción, las labores domésticas entre otras apuntadas por Cristina Saldaña en “Ibdígenas en la ciudad de México”.

Así como hay individuos que después de salir de su pueblo olvidan su muy “avergonzado origen”; hay quienes se agrupan con miembros del mismo lugar de origen, formando organizaciones y a través de la familia y la convivencia interna fomentan la conservación de

los rasgos culturales y lingüísticos, de tal manera que los vínculos de unidad entre los migrantes y quienes se quedan en la comunidad, se mantienen y refuerzan los días de fiestas patronales, día de muertos, navidad y otras fechas igual de importantes en las que pueden estar en su pueblo, tal como lo menciona Carlos bravo en su obra “Diagnóstico sobre la población indígena residente en la zona metropolitana de la Ciudad de México”.

En todos los ámbitos de la vida humana el indígena siempre ha sido etiquetado según la ocasión, en el aspecto económico se les relega y se les condena a la pobreza extrema; en lo político se les utiliza como trampolín para arribar al poder; en lo cultural, pese a su riqueza cultural y milenaria sabiduría se les tacha de ignorantes; en cualquier aspecto de su vida se les trata peor tal vez que si fueran de otra especie, en la educación se relegan sus capacidades de enseñanza comunitaria, así lo confirma Magdalena Gómez en su ponencia “pueblos indígenas, retrato de su anonimato cultural, del racismo y la discriminación”.

Las actuales corrientes neoliberales continuamente plantean a la educación como el elemento clave para el desarrollo de los pueblos, más aún para los que están en vías de desarrollo, situación en la que se estancó nuestro país desde hace varios sexenios, dentro de los cuales no se ha visto más que retrocesos y continuos privilegios para la clase en el poder, privilegiada por generaciones.

Al igual que en otros aspectos los ciudadanos mexicanos nos vemos afectados con las innumerables reformas a nuestra carta magna, lo concerniente a la educación no es la excepción, con estas acciones cada vez vemos más limitado el crecimiento educativo. El artículo tercero que nos ampara este derecho ciudadano, reforma tras reforma va cortando nuestras garantías.

Quienes se ven todavía más afectados son los indígenas, pues ni dentro ni fuera de sus comunidades pueden hacer efectivo este derecho; se aprecia que hasta este momento no ha existido un proyecto educativo desde el Estado que permita a los pueblos y comunidades indígenas experimentar una verdadera inclusión en el sistema educativo que respete sus particularidades, por ello hemos visto que cada vez un mayor número de comunidades indígenas se organiza para elaborar proyectos educativos autónomos a lo largo del país.

En teoría la Constitución, la Ley General de Educación y programas de la SEP, esbozan un trabajo que en el papel parece interesante y tal vez “bien intencionado”, el cual, al ser llevado a la práctica se encuentra con un sin fin de obstáculos que el mismo sistema ha generado y utiliza a la vez para justificar su ineptitud, con ello me refiero a la falta de maestros indígenas, infraestructura, cobertura y recursos económicos suficientes para solventar en su totalidad los requerimientos de estas acciones, pues las mismas autoridades reconocen en el diagnóstico presentado en el PND 2001 – 2006 que no hay una cobertura al 100 % de los servicios educativos.

Las autoridades del sexenio que ya expiró (2000 – 2006), pusieron en marcha planes y programas que dieron paso a la “Educación Intercultural Bilingüe”; proyecto de gigantescas ambiciones, el cual planteó a la interculturalidad como un proceso en donde interactúan sujetos con características, intereses y necesidades diferentes, deben aprender a convivir y respetarse en el marco de la tolerancia; por otra parte el bilingüismo aunque implica el dominio del español y la lengua materna, no significa que tengan el mismo valor, pues ante cualquier circunstancia el español como lengua oficial deja fuera a las que no lo son, es decir las lenguas indígenas, ya que la población mayoritaria domina el español no así, con alguna lengua indígena.

Otra de las inconsistencias de este sistema, radica en las condiciones generadas por los procesos migratorios que se toman en cuenta, se sabe que éstos han provocando cambios estructurales en la distribución geográfica de la población indígena, por lo que ahora pequeñas y grandes ciudades, (minúsculas parcelas y campos agroindustriales que antes no tenían población indígena) ahora cuentan con miembros indígenas de diferentes etnias y son lugares en donde no hay posibilidades de brindar educación a los niños indígenas migrantes.

Por años el D. F., pese a su histórica presencia indígena, carecía de un proyecto de atención educativa a niños indígenas migrantes, hoy día cuenta con un programa nacido en el año 2000 e inaugurado oficialmente por el presidente de la república en el 2003, denominado “Programa de Educación Intercultural Bilingüe para el Distrito Federal” (PEIBDF) cabe señalar que años atrás surgieron algunos intentos de programa pero en sí nada en concreto, es hasta después del 2003 cuando inicia en 77 escuelas oficiales (20 preescolares y 57 primarias) su operación; después de detectar en las escuelas la fuerte presencia de niños indígenas.

Teóricamente se ha difundido por diferentes medios que se han llevado a cabo importantes acciones que favorecen la operación del programa, por ejemplo se habla de la impartición de cursos taller para docentes y directivos de los planteles participantes, se habla de la asistencia de 950 docentes, se dice también que han firmado una Carta de Intención en la que se incluyen compromisos interinstitucionales para la realización del PEIBDF, rubricado por los titulares de la SSED, CONAFE y la CGEIB. Si bien no se pone en duda el hecho de haber dado capacitación a los profesores, lo cuestionable radica en si los profesores capacitados son aquellos que trabajan frente a grupo, ya que cuando se pregunta en las escuelas “participantes en el programa” qué tipo de capacitación han recibido respecto a la forma de enfrentar la interculturalidad y bilingüismo en el aula, se afirma no haber recibido tal capacitación, como en el caso de la escuela primaria “Lic. Ponciano Arriaga”. Por otro lado la llamada Carta de Intención se ha quedado en eso, en la mera y simple intención de colaboración porque a la fecha por lo menos CONAFE, quien se comprometió a concentrar, capacitar y asignar figuras docentes bilingües (instructores comunitarios) en las escuelas designadas para trabajar con los alumnos el factor bilingüe, nuevamente haciendo alusión a la escuela Ponciano Arriaga no cuenta con ese apoyo y dado que ésta es una escuela con una composición del 67% de población indígena, en donde un 59% son bilingües nos parece muy significativo y grave. Esto permite confirmar una vez más las extremas diferencias entre el discurso a nivel de política educativa y la práctica docente.

Llama mucho la atención que la DGEI, encargada de la educación indígena a nivel nacional no tenga presencia activa en el D.F. en términos de operación con su sistema educativo; por otro lado CONAFE en medio de sus variadas modalidades educativas y sus esquemas permanentes de capacitación para sus instructores comunitarios, tampoco tiene esta característica al grado de no cumplir con el acuerdo interinstitucional que firmó.

El PEIBDF resulta ser una excelente propuesta educativa, solo que la práctica revela una cruda y desgarrada realidad. La escuela Ponciano Arriaga fue una de las 10 escuelas primarias seleccionadas para ejecutar en una prueba piloto el programa ya mencionado, por ser uno de los planteles que registraban estadísticamente a un considerable número de alumnos indígenas, en efecto a la fecha su población indígena incluso rebasa el 50% de su matrícula, sin embargo a siete años de trabajo aunque les ha quedado clara la intensidad de la interculturalidad, no han recibido respuesta de cómo enfrentar el bilingüismo

Recordando un poco el panorama bajo el que opera el PEIBDF en la Ponciano Arriaga deja mucho que decir:

En primer lugar este plantel ha brindado el servicio educativo a niños indígenas desde 1993, (una vez admitido el hecho de contar con menores indígenas) después de 10 años son partícipes de las primicias del PEIBDF, en donde se estableció que tendrían el apoyo de instructores comunitarios, quienes propiciarían en el desarrollo del bilingüismo oral y escrito en los alumnos; a tres años de la puesta en marcha oficial del programa no han contado con tal ayuda, aunque ésta ha sido solicitada continuamente por las autoridades de la escuela.

Segundo, los maestros frente a grupo y que cuentan entre sus alumnos con niños indígenas, son quienes deben recibir capacitación para enfrentar las diferencias culturales y lingüísticas en el aula, eso les permitiría entender y superar que los problemas de aprendizaje pueden ser causados por la falta de un canal de comunicación adecuado, y no por falta de atención o expectativas escolares, ello hace necesario contar con el refuerzo de un traductor, ya que no se tiene la posibilidad de un maestro bilingüe, lo cual sería lo ideal; además de percibir un incentivo económico que le permita medianamente solventar sus gastos, lo anterior con la finalidad de dedicar más tiempo del establecido (el del aula) para apoyar el aprendizaje y desempeño de los educandos, ya que la realidad del sistema revela que el salario obtenido por un turno de actividad, no es suficiente por lo que en el caso de los profesores titulares de grupo de la Ponciano Arriaga del turno vespertino, el 100 % también laboran el turno matutino en otras escuelas.

Tercero, la falta de compromiso por parte de autoridades de la SEP para brindar a los niños indígenas una educación digna de su persona, es necesario que se realicen consultas e investigaciones directamente con los demandantes del servicio y no solamente desde un escritorio donde suelen construirse los planes y programas educativos.

Queda claro que la histórica situación bajo la que han vivido los indígenas ha sido de brutal exterminio y en el mejor de los casos de sometimiento en donde en pleno siglo XXI la educación está jugando un papel espectacular y oficialmente reconocidísimo por su ardua labor en la domesticación de los salvajes indios.

LIMITACIONES Y ALGO MÁS

Antes de concluir este espacio quiero utilizar este apartado, para comentar un poco sobre mi experiencia en torno a la realización de este trabajo, el cual fue elaborado en dos modalidades, por un lado lo relativo a la investigación documental y por el otro la investigación de campo

Para cubrir la parte documental además de consultar bibliografía, hemerografía, medios electrónicos (Internet y discos compactos) y otros documentos en varias bibliotecas, tuve la necesidad de acudir a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la SEP, ya que es la institución encargada de manejar el programa educativo de atención a niños indígenas migrantes en el Distrito Federal y la información sobre dicho programa no es de fácil acceso, pareciera un tipo de información confidencial que solamente puede ser consultada y conocida por determinadas personas.

El trámite burocrático que realicé fue la elaboración de un oficio para solicitar información sobre el programa y del cual nunca tuve respuesta oficial, una vez más la burocracia hacía de las suyas, por fortuna conocí a una persona a quien agradezco su ayuda, ya que tuvo la amabilidad de facilitarme cuánta información me fue necesaria. Menciono esta experiencia pues muchas veces constituyen las condiciones específicas en las cuales debemos investigar.

La otra parte, la de campo fue construida básicamente en dos fases:

En la primera: al iniciar la construcción del proyecto tuve la oportunidad de conocer a organizaciones indígenas que radican en la Ciudad de México desde los años 40, entre ellos una organización de mazahuas proveniente de Pueblo Nuevo, Estado de México con quienes tuve un primer acercamiento y con quienes arranqué la investigación de campo, a lo largo de este proceso experimenté diversas cuestiones; en primer lugar entrar a la comunidad, lo cual hasta cierto punto fue sencillo, pues la condición que se me planteaba fue: "qué darás a cambio de la información que te podamos ofrecer", me di a la tarea de presentar un programa de apoyo en la realización de tareas y como el período vacacional de verano coincidió con esta labor, se presentó también una propuesta de regularización para los niños de primaria.

Al concluir esta etapa me despedí de los niños y padres de familia quienes pedían que no me fuera, que si era necesario ellos pagarían mi servicio, que estaban satisfechos con mi labor ante sus hijos, externaron que en otras ocasiones ellos habían solicitado un servicio similar a las autoridades del Distrito Federal y las personas asignadas iban a conocer el lugar y no regresaban o se presentaban pero no cumplían con su cometido. En este aspecto era la primera vez que una persona se interesaba en apoyarlos, motivo por el cual se mostraron completamente agradecidos y dispuestos a colaborar conmigo en todo lo que les era posible para que yo concluyera mi trabajo.

A los miembros de esta organización les apliqué una encuesta, la cual permitió conocer más acerca de ellos, como de dónde vienen, cuántos años tienen viviendo aquí, a qué se dedican y otras cosas más.

También realicé toda clase de trámites administrativos, para poder ingresar a la escuela Joaquín García Icazbalceta, lugar al cual asisten a clase los hijos de los mazahuas que contacté inicialmente.

La verdad todo el trámite fue realmente sencillo, las autoridades de la escuela mostraron tal apertura que también pusieron en mis manos todo el apoyo que la investigación requería, lo complicado se presentó cuando inicié la aplicación de las encuestas, la apatía y disgusto que les causó hablar sobre el tema de los niños indígenas llevó a algunos profesores a comentar que en más de 15 años que tienen laborando en el mismo plantel, jamás en ese tiempo atendió a un niño indígena, esto me generó la opinión de que si los mismos profesores que laboran con los educandos, los niegan por intolerancia y para no tener complicaciones curriculares, pues con mayor razón las autoridades que se escudan tras la información que reciben de las escuelas.

Al concluir esta etapa de trabajo y después de estructurar los resultados y una vez entregada la redacción a la directora de tesis; ella hizo la observación de que se había realizado la investigación con individuos que ya han tenido un proceso de aculturación, ya que muchas de las respuestas obtenidas mostraban al propio grupo indígena interesado en el aprendizaje y dominio del español y los niños, la mayoría no hablan la lengua de sus abuelos, por lo que el planteamiento inicial se contraponía totalmente a lo que se explicaba en el texto. Lo

anterior condujo a la búsqueda y selección de otros sujetos y espacios de estudio, es así como se supera este inconveniente.

El grupo que se tomó inicialmente para el estudio lleva establecido en la Ciudad de México más de 60 años; los integrantes más jóvenes son hijos de mazahuas que en algunos casos ya nacieron y crecieron aquí, que sus padres o abuelos dejaron de enseñarles su lengua y costumbres para dejar de ser señalados por los mestizos, por lo tanto en la escuela son tratados como cualquier otro alumno que simplemente asiste a clases, el idioma y vestimenta como elementos característicos de su grupo están completamente sepultados y olvidados. Solamente están identificados por muchos maestros como niños pobres, pero nada más.

Lo cual mostró que la investigación fue realizada con indígenas que ya han perdido gran parte de su identidad cultural indígena y sus jóvenes generaciones se han aculturado por completo, además la escuela no era participante del programa de Educación Intercultural Bilingüe. De manera que se procedió a una segunda etapa en la investigación, de la cual se presenta como producto el presente texto

Después de tanto tiempo, volver a retomar la investigación resultó un poco difícil, era nuevamente iniciar el proceso burocrático que se hizo la vez anterior, pero además la búsqueda implicó acudir a escuelas que están inscritas en el programa de educación Intercultural Bilingüe; ello significó la selección de una de las diez primeras escuelas primarias que pilotearon el programa desde el año 2001, optando así por la escuela primaria Lic. Ponciano Arriaga, quien seguidamente de la insistencia y nueva visita a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria accedió a abrir sus puertas y proporcionar la información requerida. Por lo que en un principio lo difícil y complicado fue conseguir el ingreso al plantel pues el director de la escuela insistía en que debía llevar un oficio debidamente autorizado por las autoridades de la coordinación sectorial; sin embargo bastó con una llamada telefónica que realizó el responsable del programa por parte de la coordinación sectorial (Prof. Juan José Ramírez) al profesor Rafael Huescas, director de la escuela en cuestión.

Una vez dentro de la escuela recolectar la información fue un proceso lento pero a la vez sencillo, ya que las maestras y maestros, autoridades y demás personal que labora en la escuela me proporcionaron la información demandada.

La oportunidad de estar presente en una de las reuniones que realizan profesores y autoridades del plantel con los padres de familia fue importante, ya que observé que hay muy poca participación de los padres de familia de niños indígenas, pero además quienes hacen acto de presencia sólo asisten como espectadores porque no toman participación activa en las actividades que se proponen.

En charlas informales que sostuve con la asesora técnica, ella comentó que hace algunos años los indígenas únicamente asistían a las reuniones de firma de boleta, sí es que lo hacían y ahora les da gusto observar que por lo menos como espectadores se están acercando a la escuela, de dos años a la fecha su presencia ha sido más notoria.

La realización de esta investigación fue bastante larga; mejor dicho se realizó por pausas muy distanciadas una de la otra, pero me permitió adquirir una experiencia singular, por un lado tener la oportunidad de observar un mismo fenómeno en dos lugares similares y tan distantes al mismo tiempo, las dos escuelas en que realicé el trabajo se ubican en el centro histórico, son del turno vespertino, ambas con población indígena, las dos escuelas con la constante amenaza de cerrar el turno por falta de alumnos (su matrícula oscila entre los 90 y 100 alumnos), ya que su ubicación geográfica es una zona de comercio ambulante.

Aunque las dos escuelas han atendido a población indígena por varios años, su diferencia radica en que la escuela Ponciano Arriaga desde 1993 mucho antes de que las autoridades de la SEP en el Distrito Federal proyectará alguna alternativa educativa para los niños indígenas migrantes, esta escuela comenzó a buscar estrategias para apoyar el desempeño académico de estos alumnos. La otra escuela la Joaquín García Icazbalceta ignoró completamente su presencia.

En la Ponciano Arriaga el 59% son bilingües, en su mayoría son triquis, a ella asisten al momento nueve etnias, los padres de los niños indígenas y ellos mismos reconocen su ascendencia indígena; en la Joaquín García Icazbalceta años atrás se atendió a indígenas mazahuas aquí solamente se les identificaba porque los padres o abuelos cuando van por sus hijos o nietos, en ocasiones portan sus trajes regionales. Si alguien les pregunta si tienen algún origen étnico lo niegan, a menos que se trate de el otorgamiento de algún apoyo económico.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO Conde Ma. Luisa "Municipios rurales y muy rurales con fuerte atracción: el caso de Balancan – Tenosique" en: Margarita Nolasco. **Aspectos sociales de la migración en México**. Tomo II. SEP / ENAH. México, 1979, 332 pp.

ACEVEDO Conde, Ma. Luisa "Mixtecos" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Pacífico Sur**. INI/SEDSOL México, 1995. pp. 81- 175

AGUIRRE BELTRÁN Gonzalo. **Teoría y práctica de la educación indígena**. FCE/UV/INI/GEV. México, 1992. 216 pp.

ALTHUSSER, Luis "Ideología y aparatos ideológicos de Estado; notas para una investigación" en: **La filosofía como arma de la revolución**. Ediciones Pasado y Presente. México, 1974, 141 pp.

ÁLVAREZ F., Francisco Rodolfo **Marco jurídico de la educación en México**. Conferencia dictada en el curso de Introducción a la planeación realizado en la UPN en agosto de 1979. pp. 1- 8

AMODIO, Emanuele. **Cultura**. UNESCO - OREALC. Santiago, Chile, 1989, 135 pp.

ATILANO Flores, Juan José. Entre los propio y lo ajeno: la identidad étnico – local de los jornaleros mixtecos. INI/PNUD México, 2000. 100 pp.

BARTRA, Armando. **Los Herederos de Zapata: movimientos campesinos posrevolucionarios en México**. Ed. Era. Colección Problemas de México. México. 1985, 163 pp.

BARTRA, Armando. **Notas sobre la cuestión campesina (México 1970 – 1976)** Ed. Macehual. México, 1979, 85 pp.

- BECIEZ González, David Fernando **Una experiencia en la atención educativa a niños indígenas en el Distrito Federal.** SEP. México, 1994, 48 pp.
- BERTEY Busquets María y Adriana Robles Valle (Coords). **Indígenas en la escuela.** COMIE. México, 1997. 244 pp.
- BERTELY Busquets, María. "Educación indígena del siglo XX en México" en: Pablo Latapí, **Un siglo de educación en México.** Tomo 2. FCE. México. 1998. pp 74 - 110
- BOURDIEU, P. y J. C. Passeron. **Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Ed. Laia. Barcelona, España, 1981, 285 pp.
- BRAVO M. Carlos. **Indígenas en la ciudad de México.** INI/SEDESOL. México, 1995
- BRAVO Merentes Carlos "Reelaboración de identidades indígenas en la ciudad de México" en: Margarita Estrada, Raúl Nieto (Compiladores) **Antropología y ciudad.** CIESAS / UAM. México, 1992 pp. 321 – 330
- CARRO Xochipa, María. **Los mazahuas.** INI México, 1995. 58 pp.
- CASANOVA Calam, Marbella. **Derechos y Cultura Indígenas: Elementos para un posicionamiento del PRD.** Grupo parlamentario del PRD, Cámara de Diputados, Congreso de la Unión LIX Legislatura. México, 2004. pp 39
- CASANOVAS, Roberto. **Migración interna en Bolivia: origen, magnitud y principales características.** OIT (Oficina internacional del Trabajo) / FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población). La paz, Bolivia, 1981, Pág. 39
- CHÁVEZ Echeverría Thais de Lourdes. **Educación de los inmigrantes indígenas.** Tesis. México, 1989, 255 pp.
- CONAFE. **Educación intercultural: una propuesta para la población infantil migrante.** CONAFE/UNICEF. México, 1999, 174 pp.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Berbera editores. México. 2004.
159 pp.

CORONADO Suzán, Gabriela. "Políticas y Prácticas Lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina" en: Pablo González Casanova y Marcos Sosenman (coords.) **Democracia y estado multiétnico en América Latina.** La jornada ediciones. UNAM. México, 1996, pp. 65 – 91

DGEI – SEP. **Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.** México, 2001. 76 pp.

DGEI – SEP. **La educación primaria intercultural bilingüe: orientaciones y sugerencias para la práctica docente.** México. Segunda reimpresión 2002. 151 pp.

DGEI – SEP. **Organización del trabajo escolar: cuaderno de trabajo para maestras y maestros de educación primaria indígena.** México, 2003. 95 pp.

DGEI – SEP. **Orientaciones y sugerencias para la práctica docente: Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe.** México, 2003. 168 pp.

DÍAZ Sarabia Epifanio. **Los Derechos Humanos de los Indígenas Migrantes.** COAPI/CCCRredEs México, 2002. 123 pp.

DURKHEIM, Émile **Las reglas del método sociológico.** Ed. FCE. México, 1997. 205 pp.

FLORESCANO, Enrique. **Etnia, Estado y Nación.** Ed. Taurus. México, 2001, 572 pp.

GERMANI, Gino. "Asimilación de inmigrantes en el medio urbano: notas metodológicas" en: Juan Carlos Elizaga. **Migraciones internas: teoría, método y factores sociológicos.** Centro Latinoamericano de Demografía. Santiago de Chile, 1975, pp. 61 - 85

GERMANI, Gino. **Sociología de la modernización** Ed. Paidós. Buenos Aires, 1969.

- GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. Ed. Siglo XXI. México, 1992, 329 pp
- G. D. F. / Instituto de Cultura. **Babel ciudad de México 5: Tolerancia e identidad hacia el nuevo milenio**. México, 1999. 52pp.
- G. D. F. / Instituto de Cultura. **Babel ciudad de México: Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la ciudad de México**. México, 2000. 203 pp.
- G. D. F. **Documento de trabajo para análisis y discusión**. México, 2001
- G. D. F./Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. **Situación de los pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal**. México, 2001
- GORTARI, Hira de y Regina Hernández. **La ciudad de México y el D. F. una historia compartida**. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. México, D. F., 1988, 100 pp.
- GRANJA Castro, Josefina. **Lecturas a la reproducción**. IPN Centro de Investigaciones y de estudios avanzados. México, 1993, 13 pp.
- IBARROLA, María de. Antología **Las dimensiones sociales de la educación**. Ed. El Caballito. México, 1985, 159 pp.
- INEGI. **Síntesis de resultados definitivos del XI Censo General de Población y Vivienda, D. F.** México, 2001.
- INEGI. **Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000**. Aguascalientes, Ags., México, 2001.
- INI / OFICINA DE REPRESENTACIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. **Iniciativa de Reforma Constitucional sobre Derechos Indígenas**. México, Diciembre 2001 18 pp.

INI Tendencias migratorias de la población indígena en México. México, 1997.

ISIDRO Morales, Gloria “Otomíes del Estado de México” en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro.** INI/SEDSOL México, 1995. pp. 141 - 180.

Ley General de educación. Ed. Pac. S. A. de C. V. México 2003. 60 pp.

MENA, Patricia. Et. Al. **Identidad , lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca.** UPN – UABJO México, 1999. 261 pp.

MOLINARI, Sara. En: Margarita Nolasco. **Aspectos sociales de la migración en México.** Tomo II. SEP / ENAH. México, 1979, pp.

MUÑOZ García Humberto. **Migración estructura ocupacional y movilidad social.** Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM). México, 1973

MUÑOZ García, Humberto. **Migración y desigualdad social en la ciudad de México.** Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM / COLMEX. México, 1977, 240 pp.

MUÑOZ García, Humberto. **Perfil educativo de la población mexicana.** INEGI – UNAM. México, 1994

NAVARRO Magdaleno, Alfredo. **Atención educativa a niños indígenas migrantes.** Documento CSEP. 1994

RÍOS Morales, Manuel y Álvaro González “Zapotecos” en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Valles centrales.** INI/SEDESOL México, 1995

RIONDA Ramírez, Luis Miguel. **Orígenes y móviles de la migración al interior de una comunidad.** Tesis México, D. F., 1983, pp. 333

SALDAÑA Fernández, Ma. Cristina "Nahuas" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro**. INI/SEDSOL México, 1995. pp. 119 – 120

SANDOVAL Ferrero, Eduardo Andrés. **Población y cultura en la etnoregión Mazahua** Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UNAM. México. 1997

SARMIENTO S. Sergio y Patricia Chirino. "La organización indígena en la ciudad de México" Seminario **El rostro indígena de la ciudad de México, 1989**. INI. México, 1989

SCHMELKES, Silvia "La educación básica" en: Pablo Latapi Sarre. (cord) **Un siglo de educación en México**. Tomo 2. FCE. México. 1998. pp 173 – 194

SCHOEDK, Helmut. **Diccionario de sociología**. Ed. Herder. Barcelona, España, 1973, pp. 460 - 662

SEP. **Bases Generales de la educación indígena**. DGEI, México, 1986, 125 pp.

SEP. Programa de desarrollo educativo 2001- 2006. México, 2001 264 pp.

SEP–CGEIB **Taller regional: Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria**. México 2002. 63 pp.

SEP–SSEDF **El Proyecto Escolar, una suma de Acuerdos y Compromisos**. México, 2004. 56 pp.

SZASZ Pianta Ivonne. **Migración temporal en Malinalco: la agricultura de subsistencia en tiempos de crisis**. EL COLMEX / EL COLEGIO MEXIQUENCE. México, 1993,

TERCER CONGRESO NACIONAL INDÍGENA. – Relatorías - Comunidad Indígena de Nurio, Michuacán, 2, 3 y 4 de marzo 2001. (Folleto)

VALENCIA Rojas Alberto. **La migración indígena a las ciudades, Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México.** INI / PNUD. México, 2000. 156 pp.

VAZQUEZ Valdivia, Héctor "Otomíes del Valle del Mezquital, Hidalgo" en: **Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México: Región Centro.** INI/SEDSOL México, 1995. pp. 181 – 216

VELASCO Cruz, Saúl. El movimiento indígena y la autonomía en México. UNAM / UPN México, 2003. 261 pp.

HEMEROGRAFÍA

AGUILAR Salas, Ma. del Lourdes. "Anotaciones para un modelo mexicano de educación indígena" en: **Revista mexicana de Pedagogía.** Año 6 No. 24 jul. - ago., 1995, pp. 32 – 42

BONFIL Batalla, "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" en: **Revista Papeles de la Casa Chata.** (México) Año 2. No. 3, 1987, pp. 23 - 43.

GABRIEL Hernández Franco. "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México, la educación bilingüe" en: **Revista latinoamericana de investigaciones educativas.** Año 7 No. 19, 1995. pp. 199 - 227

HERNÁNDEZ Moreno, Jorge. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México" en: **Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación.** V. 4 poca, Vol. 8. No. 39 enero - marzo, pp. 73 - 89

SAFA Patricia. "Las prácticas escolares y su participación en la reproducción y transformación social: una propuesta antropológica de análisis" en: **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Antropología Nuevas Perspectivas.** Año 8, No. 15 Enero – Junio, México, 1988 pp. 91 – 101

“Escuela y Comunidades Originarias en México” en: **Revista Educación 2001**. Num. 101. México, enero 2004. Págs.78 y 79

Revista México Indígena. Publicación trimestral. México. Agosto 2002. Nueva época. Num. 1

Revista Palabra India. Publicación bimestral. México nov – dic 1999. Año 1. Núm. 0 – 1

PÁGINAS WEB

<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx>.

<http://www.cdi.gob.mx>

<http://www.conafe.gob.mx>.

http://www.cubalibertad.org/archivo_01/migracioneshum.

http://www.emexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_22138_not382_preparado_gdf

<http://www.equidad.df.gob.mx/cuerpo/indigenashtm#>

http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas/programa_gobierno.html

<http://www.inegi.gob.mx/est>

http://www.lainsignia.org/2002/marzosoc_044.htm

<http://www.noticias-oax.com.mx/articulos>

<http://www.pnd.presidencia.gob.mx>

<http://www.sep.gob.mx>

<http://www.sep.gob.mx/cgeib>

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409-educacionindigena

<http://www.sep.gob.mx7pde>

<http://www.9nacumbre.islagrande.cu/mexico.html>

OTROS DOCUMENTOS

Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM) Doc. En power point CSEP.

Carta de Intención de Compromisos Interinstitucionales. Doc. CONAFE. México, D.F.
noviembre 2003

Estrategia General de Trabajo para el componente de Bilingüismo dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D.F., con la participación del CONAFE. Doc. CONAFE. México, D. F., 2004

Plan nacional de desarrollo de los pueblos indígenas 2001 – 2006. ORDPI/INI. México, 2002