

---

**INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL  
(REGULAR). LA PERSISTENCIA DE LA EXCLUSIÓN  
EN LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES**

*Gabriela Czarny\**

**INDÍGENAS, CIUDADES Y ESCOLARIDAD. UNA INTRODUCCIÓN**

¿Por qué ha sido, y aún es difícil, reconocer la existencia de indios o indígenas en contextos urbanos? ¿Por qué la presencia de los indígenas en las escuelas de las ciudades y en el sistema educativo general (no el que atiende a la educación indígena) ha sido hasta fechas recientes invisibilizada?

Estas preguntas remiten a plantear la relación indígenas y ciudades, misma que carga una historia diseñada para legitimar y reforzar las diferencias construidas que han definido “lugares de modernidad” –entendidos en relación con la ciudad–, *versus* “lugares tradicionales” definidos por provenir de comunidades rurales alejadas y pobres.

---

\*Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Entre sus líneas de investigación se encuentran: procesos de escolaridad de comunidades indígenas en contextos urbanos y rurales; formación docente y diversidad sociocultural.

Es un mito haber considerado que no existían los indígenas urbanos. A través de la etnohistoria, sabemos que desde antes de la *conquista española* las tierras hoy denominadas americanas albergaban en espacios equiparables al concepto de urbe la presencia de poblaciones hoy definidas genéricamente como indígenas. Como lo señalara Guillermo Bonfil (1993), la inserción de poblaciones indígenas en los denominados hoy contextos urbanos occidentales, es un fenómeno tan antiguo como el de los primeros asentamientos europeos en estas tierras. La ciudad existía como hábitat diferenciado en el mundo prehispánico; siempre han existido “indios urbanos”, en realidad los había ya mucho antes de la invasión europea (Peña, 1993).

Los estudios arqueológicos muestran cómo las grandes urbes-centros ceremoniales prehispánicos, configuraban espacios habitacionales adjudicados a sectores jerárquicos y elites de esas sociedades como los gobernantes, sacerdotes y guerreros, mientras el resto del pueblo habitaba en los bordes de la misma. Con la Colonia, los pueblos de indios debieron retirarse a las zonas que rodeaban los asentamientos urbanos apropiados por el poder, en donde se asentaron representantes de la Corona Española. Posteriormente, con la Independencia, esos centros urbanos también fueron apropiados por las nuevas dirigencias novohispanas. Así, el proceso de expulsión de los indígenas hacia los márgenes de la configuración de las que hoy resultan las grandes ciudades de México, es un proceso de larga data. No desarrollaré esta discusión sociodemográfica que enseña los modos de consolidación del poder en la urbe y en determinados espacios de la misma, y la paralela exclusión de los diferentes—los indígenas, los pobres, etcétera—. Sólo, y a los efectos del tema que nos ocupa, pretendo dejar trazadas algunas rutas para vislumbrar los modos en que la “diferencia” ha operado para instaurar la oposición que es brecha en sociedades latinoamericanas: indio-no indio, campo-ciudad, tradicional-moderno. Estas dicotomías instauradas como verdades en la sociedad, han permanecido y resultan de las más complejas visiones sociales por desmontar. No se trata de negar las diferencias con lo anterior, sino de entender cómo

han operado las dicotomías para producir mayores desigualdades en lo económico, político, social y cultural.

Para el tema que nos ocupa, la imagen de los indígenas como no civilizados, analfabetas y rurales-tradicionales, ha permanecido. De ahí que su presencia en las ciudades producirá una imagen borrosa de la indianidad y la ruralidad. Los indios que vivirían en las ciudades ya no serían, desde estas visiones, indios, serían mestizos. Por el racismo y la conducente marginación por mostrar atributos que los han identificado históricamente como indígenas –como la lengua y la vestimenta–, los mismos miembros de estas comunidades han tenido que ocultar y abandonar sus adscripciones etnolingüísticas. Como resultado de estos largos y complejos procesos socioculturales, la presencia indígena en las escuelas primarias conocidas como generales o regulares, no ha sido foco de atención hasta recientemente.

En este trabajo trataré los procesos de escolaridad de miembros de diversas comunidades indígenas que han dejado sus comunidades de origen y se han asentado en las grandes ciudades del país. Me detendré, particularmente, en algunos de los procesos vividos y producidos en la educación primaria general entre niños y comunidades indígenas con la institución escolar. Para ello retomo algunos de los estudios realizados en escuelas primarias generales de la Ciudad de México, en otras grandes urbes del país, así como trabajos que abordan el tema en otras latitudes.

## **ESCUELAS GENERALES Y COMUNIDADES INDÍGENAS**

En México, la perspectiva que ha estado presente a lo largo de todo el siglo xx en las acciones educativas impulsadas desde el Estado para los pueblos indígenas –lo que incluye desde los años setenta al indigenismo– ha sido la “integración”. Como diferentes trabajos lo han señalado, aún bajo la denominada educación indígena –propuesta institucional y masiva desde 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la Secretaría de Edu-

cación Pública (SEP)— en sus diferentes versiones, se ha mantenido la perspectiva integracionista y homogeneizante de la educación. El que la escuela fue y es aún pensada como agente castellanizador para los pueblos y comunidades indígenas —a pesar de pronunciarse en los discursos y políticas como bilingüe— es parte de esa concepción.

Hasta los años noventa, el campo de aplicación de políticas públicas de lo que se conoce como educación formal indígena se ubicaba como referente empírico en las escuelas primarias de la DGEI, principalmente en las zonas rurales. A partir de esos años comienza a reconocerse la presencia indígena en las escuelas conocidas como generales (no de educación indígena). Así, se abre una agenda temática que, a la luz de las demandas en la escena nacional e internacional tanto del movimiento indígena como de las declaraciones de organismos internacionales, introduce la necesidad y el planteamiento de reconocer y atender la diversidad en todo el sistema educativo. En este sentido, el cambio en la constitución y en las leyes del país que inicia en 1992, a través de las que se reconoce la composición pluricultural de la nación sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se establece el derecho de dichos pueblos a preservar y enriquecer su cultura, sus lenguas, conocimientos y valores.<sup>1</sup>

La escolaridad para los indígenas conformó —y aún mantiene así— un segmento específico dentro del sistema educativo conocido como el subsistema de educación indígena (la DGEI en la SEP) y se ubica, principalmente, en lo que denominamos educación básica. La educación media y media superior nunca planteó, hasta fechas recientes, un tratamiento del tema en su agenda que reconociera las particularidades culturales y lingüísticas de la población. Pero los años noventa han marcado un viraje. Se instala en la escena oficial discursiva la importancia y reconocimiento de que México es una nación diversa, y su heterogeneidad fundante se expresará en sus pueblos indígenas.

---

<sup>1</sup> Desde esas fechas son varios los cambios que en términos jurídicos comienzan a impulsarse y que se expresan, por ejemplo, entre otros, en la creación de instituciones como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali).

Así, a partir del establecimiento del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se plantea por primera vez una educación intercultural para todos, además de una educación intercultural y bilingüe para las zonas indígenas, y se crea una nueva instancia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que operará además de la DGEI (SEP, 2001). En ese periodo se enuncian y crean, por ejemplo, las universidades interculturales, programas de atención a niños indígenas en las escuelas generales y una perspectiva intercultural que pretende aplicarse como enfoque educativo a lo largo del sistema de educación básica (SEP, 2001; SEP-CGEIB, 2006).

Lo cierto es que la posibilidad de acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo nacional para los pueblos indígenas, ha constituido un rezago histórico. Los jóvenes indígenas que han querido continuar estudiando y que contaron con posibilidades económicas, intelectuales y emocionales para hacerlo, han tenido que migrar de sus comunidades. En las zonas indígenas—denominadas aún así en las políticas públicas, y que son comunidades donde se cuenta con una mayoría de hablantes de una lengua indígena—, el Estado sólo construyó instancias escolares que, en el mejor de los casos, han llegado hasta secundaria y bachilleratos no bilingües. Esas escuelas se reconocen con grandes carencias en sus condiciones materiales, la formación de los docentes y en los apoyos académicos. Así, los procesos de migración a las ciudades grandes y pequeñas para continuar con los estudios, han sido constantes entre millones de jóvenes, hombres y mujeres, con diversas adscripciones etnolingüísticas y comunitarias, adscripciones que fueron *invisibilizadas* por el racismo imperante frente a “lo indígena”. Por ello, la relación entre migración-ciudad-escuela resulta un componente interconectado para el análisis.

El INEGI (2000) indicaba que la tercera parte de los hablantes de lenguas indígenas del país radican en grandes ciudades, y más de la mitad en ciudades con una población de entre 50 mil y 500 mil habitantes. En este sentido, es importante señalar que la Ciudad

de México se ubica como una de las urbes que concentra la mayor cantidad y diversidad de población indígena de la región.

Los datos de la CDI-PNUD indican que la población indígena en México es de 10 millones 220 mil 862, sobre una población total de 97 millones 483 mil 412. En el Distrito Federal la población indígena es de 338 mil 775 frente a un total de 8 millones 605 mil 239 y en la zona metropolitana de la Ciudad de México es de 938 mil 134 indígenas ante un total de 13 millones 96 mil 686.<sup>2</sup> No obstante, el tema del conteo de la población indígena remonta a un terreno movedizo. Existen cifras que señalan 300 mil indígenas y otras que hablan de un millón para la Ciudad de México y su zona metropolitana. Los problemas de identificación a partir de los censos, principalmente localizan a esta población bajo la variante “hablar la lengua indígena”. A partir del año 2000 comienzan a integrar, además, la variable “pertenecer a un hogar indígena”, aunque no se hable la lengua. La negación sobre la autoadscripción –por el estigma sobre lo indígena– frente a una sociedad que se define como mestiza, condujo a ocultar la pertenencia étnico-comunitaria (Czarny, 2002). Asimismo, la diferencia entre los indígenas con residencia permanente en la ciudad y los que tienen una estancia transitoria, hace que esta población no sea aprehensible.

Al retomar el estudio sociodemográfico de Molina y Hernández (2006), sabemos que la población indígena que reside en la Ciudad de México y en la zona metropolitana no es homogénea en términos de: formas de habitar la ciudad, ocupación laboral y modos de relacionarse con las distintas instituciones y partes de la sociedad civil. Esta población presenta una gran heterogeneidad interna, no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino al interior de éstos, e inclusive entre paisanos del mismo pueblo. El trabajo de Molina y Hernández (2006) señala también que los indígenas ocupan diferentes partes de la ciudad y, en los últimos 10 años, principalmente, se ubican en las zonas denominadas periféricas al sector centro.

---

<sup>2</sup> Fuente: CDI/PNUD. Cédulas de Información Básica 2000-2005.

Destaca el hecho de que 50% de los indígenas urbanos son nacidos en la Ciudad de México, hijos y nietos de los migrantes que tienen muchas décadas viviendo en la urbe.

Asimismo, los indicadores sociodemográficos de la CDI-PNUD, para 2005, señalan los niveles de instrucción de la población indígena en el Distrito Federal de 15 años y más: sin educación primaria, 16 mil 769 de la población indígena y 192 mil 342 de la población total; primaria terminada 40 mil 176 de la población indígena en contraparte con 846 mil 890 de la población total y, secundaria terminada 43 mil 267 de la población indígena en comparación con 1 millón 373 mil 309 de la población total. Una nota del periódico *La Jornada* (9 de marzo de 2001), reportaba datos de la SEP en los que se indicaba que en el Distrito Federal 75% de los niños indígenas que ingresaban a la escuela primaria desertaban antes de concluirla, y sólo 25% de los alumnos que iniciaban un ciclo escolar concluyen el sexto grado.

Estos últimos datos se retoman porque el foco de este trabajo son los procesos de escolaridad indígena en escuelas primarias generales, con particular referente en los estudios que abordan la temática en algunas de las grandes ciudades del país, principalmente en la Ciudad de México, teniendo también como referencia la aplicación de un programa denominado intercultural para atenderlos.

## **PROGRAMAS DE ATENCIÓN A NIÑOS Y NIÑAS INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS GENERALES**

Los años noventa dan inicio en la agenda de políticas educativas a la consideración de la existencia de niños indígenas en lo que se denomina escuelas generales o regulares (no de la DGEI) en las ciudades grandes y pequeñas. El campo de investigación en este ámbito del Sistema Educativo Nacional (SEN) es incipiente en términos de identificación de diferentes situaciones que presentan las escuelas y las comunidades indígenas que a ellas asisten.

Desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1995), ya se planteaba la importancia de reconocer y atender la presencia de niños indígenas en las escuelas generales (no de la DGEI) para dar una atención educativa con calidad y equidad. En este sentido, por ejemplo, en entidades como Guanajuato y Nuevo León se impulsaron acciones que inician la identificación de la población indígena en la educación básica. Asimismo, desde la Secretaría de Servicios Educativos del DF, desde 1994 operaba tíbiamente una propuesta de “identificación” de los niños indígenas en algunas escuelas primarias. En ese periodo existía un programa conocido como Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM). No se conocen resultados de éste, y a partir de las políticas educativas de 2001-2006, y con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), se hace mayor énfasis en la importancia de atender con pertinencia cultural y lingüística a los niños indígenas en los diferentes niveles del SEN, y se pone como enfoque-perspectiva la definición de que la educación debe ser intercultural para todos. En esta línea, también en el Distrito Federal se lanza una ley en 2001 por el gobierno local, la que contempla una serie de derechos culturales y educativos, así como la protección de las lenguas indígenas como parte de las leyes que reconocen los derechos, en este escenario, de los pueblos indígenas migrantes y nativos.

Así, a partir de 2003, la SEP se plantea el Programa Interinstitucional de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), para atender a población indígena en escuelas de educación básica, principalmente, para los niveles de preescolar y primaria.<sup>3</sup> Este programa inició en la fase piloto con la participación de 76 escuelas: 20 de preescolar y 56 de educación primaria, así como 38 unidades de Servicios de Atención a la Educación Regular ubicadas en 11 delegaciones del DF, en el ciclo escolar 2004-2005. A partir del anterior

---

<sup>3</sup> Participan la CGEIB, la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF (ahora Administración Federal de Servicios Educativos en el DF), la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, y el Conafe.

ciclo escolar se amplió el programa a mil 800 primarias del DF y a 480 primarias generales en seis estados de la República Mexicana. Entre las acciones de este programa también destaca el proyecto de investigación que realizó personal del Conafe sobre la situación en que se desarrollaba el PEIBDF en preescolar, en el que participaron instructores comunitarios enseñando las lenguas indígenas mayormente habladas en las instituciones de ese nivel para los niños y los padres. Así también en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa –delegación con mayor población indígena proveniente de diferentes entidades del país– donde se impulsaron acciones para atender la diversidad presente en las aulas y escuelas de educación básica de la delegación, y se siguieron reportes sobre esto, para “la construcción de una escuela inclusiva” (Crispín, 2006). El PEIBDF está en proceso de evaluación y continúa a la fecha, en las escuelas del DF y en algunas de la zona conurbada.<sup>4</sup>

Entre las primeras acciones del programa se menciona la identificación de la población indígena en las escuelas del Distrito Federal. En este rubro, y al igual que el modo en que ha operado la identificación de la población indígena en los censos, la lengua fue y es uno de los marcadores principales. Con base en ese criterio, en las primeras etapas del programa –incluso desde el conocido como AENIM– se otorgaron becas a los niños de origen indígena para que sus padres contaran con recursos para cubrir los requerimientos para la asistencia a la escuela.<sup>5</sup> Como parte del programa se desarrollaron talleres para la sensibilización de los maestros y directivos que contaban con la presencia de niños y niñas indígenas, así como la elaboración de materiales para el apoyo al trabajo docente (Crispín, 2006).

<sup>4</sup> El reporte de Crispín (2006) retoma datos oficiales ya que esta investigadora participó de este programa como parte de la CGEIB.

<sup>5</sup> Desde el programa AENIM –más recientemente el PEIBDF– se otorgaban becas a las familias de los niños identificados como indígenas; el monto en el año 2003 era alrededor de mil 800 pesos por familia y se entregaban una sola vez al año. También en ese periodo hay apoyos económicos para población indígena migrante desde la Secretaría de Desarrollo Social.

El tema de la identificación de la población indígena, lo que se conoce como marcación étnica, tiene consecuencias diferentes tanto para la escuela como para la población objeto a la que se dirige. Si bien este programa no se plantea como una acción afirmativa en la línea de definir cupos (como generalmente se plantean estas acciones al dar espacios para el ingreso a los indígenas, por ejemplo, en la educación superior), sí plantea un tratamiento que se ubica en la perspectiva de compensar a la población indígena, al considerar sus antecedentes socioculturales y lingüísticos.

Sólo para referirme a esto brevemente, comentaré que para los maestros el reconocimiento de una diferencia establecida por indicadores culturales, lingüísticos y étnicos, ha generado tendencias conceptuales diferentes: desde aquellos que por la explicitación de los componentes étnicos “valoran” (aparentemente) a los niños indígenas, y aquellos que aunque saben que deben hacerlo –un buen maestro debe considerar a todos por igual–, reconocen carencias que superponen lo cultural con lo social, más específicamente por su condición de pobreza, traducida para ellos en rasgos como: “no saben siquiera hablar el español”, “a los padres no les interesa lo que hacemos en la escuela y qué se puede esperar así de los niños”.

Asimismo, para los indígenas que ya tienen décadas viviendo en la ciudad y mandando a sus hijos a diferentes escuelas, el tener que explicitar vía la lengua su adscripción comunitaria (o étnica) después de haber tenido que ocultar por años la misma, es un proceso que se vive como manipulante. En este sentido, por ejemplo, es interesante destacar datos que indican cómo la población indígena que fue invisibilizada en las escuelas generales “reaccionan” a este tipo de políticas. Una joven triqui, escolarizada hasta la universidad en la Ciudad de México, con residencia en ésta por más de 15 años (aunque en permanente relación con su comunidad de origen en Oaxaca), con un hijo en una de las escuelas del DF en la que opera el Programa, señalaba: *“cuando yo era niña nos decían allá en la escuela del pueblo (en Oaxaca): ‘no hablen la lengua porque hay que aprender el español’ ahora que estoy en la ciudad, en la escuela de mi*

*hijo nos dicen ‘hablen la lengua, tienen que hablar sus lenguas para que no se pierdan’”.*

Además, el tema de la beca que se otorgaba en los inicios del programa a las familias que se reconocían como indígenas para apoyar la escolaridad de los niños, también generó cierto clientelaje entre las comunidades indígenas y las instancias gubernamentales que las “atienden” en el escenario de la migración. Se pudo constatar también que existía inquietud entre los padres indígenas en las escuelas, quienes al considerarse indígenas, aunque no siempre hablantes de la lengua indígena –aspecto que se requería para demostrar la pertenencia étnica–, buscaban la manera de obtener la beca para el apoyo de la escolaridad de los hijos. En este sentido, el programa, como suelen ser los de tipo de orientación definida por una “diferencia que se busca compensar”, vuelve a poner en la misma bolsa la categoría de pobre e indígena.

Tal vez tengamos que preguntarnos: ¿qué implica abordar en el sistema educativo una marca que se estableció históricamente como diferente en negativo –ser indígena es ser pobre, menos desarrollado, etcétera–, ahora bajo las políticas interculturales, abordarla en positivo (“aprender de la diferencia”)? ¿El cambio de concepción sobre una marcación negativa, construida sobre bases socioculturales naturalizadas, se da por la introducción de programas de este tipo (tanto en educación básica como en otros niveles del sistema)? ¿La introducción de programas-propuestas interculturales de este tipo, promueven la construcción de una sociedad plural e intercultural en todas sus dimensiones?

## **VISIBILIZACIÓN DE PROCESOS ESCOLARES DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN CONTEXTOS URBANOS**

Las etnografías sobre comunidades indígenas de México en la versión antropológica de la primera mitad del siglo xx, definían a éstas principalmente por su ligazón material –vivir y producir– con el terreno

donde habitaban. Generalmente, estas primeras etnografías buscaron para sus indagaciones y descripciones a las comunidades indígenas pequeñas en las zonas tradicionalmente consideradas como las áreas rurales. En estos trabajos, se superponía el objeto de estudio con las metodologías que pretendían “atrapar la cultura” de esas comunidades por ser entendidas como simples y pequeñas (Bonfil, 1991).

No obstante, en los últimos 30 años se ha comenzado a analizar cada vez más la presencia de comunidades y organizaciones indígenas en ámbitos “fuera de la comunidad de origen”, lo cual en la discusión antropológica en México se ha venido analizando como *comunidades morales* (Martínez Casas, 2001; Martínez Casas y Peña, 2004) y *comunidades extraterritoriales* (Ohemichen, 2001; Czarny, 2008). Asimismo, cada vez más los estudios sobre migración indígena –en contextos nacionales e internacionales– abordan la discusión como *comunidades desterritorializadas*, en el exilio y *en la diáspora* (Varese, 2003; Escárcega, 2004). Estos trabajos apuntan a reconocer los modos simbólicos y materiales a través de los cuales se continúa tejiendo la *pertenencia* y la *membresía* a una comunidad parental y moral, aun no viviendo en el territorio considerado de origen. Analizan los procesos migratorios de comunidades indígenas considerando que es posible reconocer la persistencia de una comunidad diferenciada por lo cultural más allá del territorio habitado ancestralmente y, al mismo tiempo, entender que estar “afuera del territorio” no implica negar el peso simbólico y emocional que éste tiene para los que continúan adscribiéndose como miembros de la comunidad. Esto es, estar afuera del territorio no está implicando negar que éste tiene un peso importante en la construcción identitaria porque es: el lugar de los vivos y los muertos, de los hombres y de la naturaleza (Bartolomé, 1996; Varese, 2003).

Otros trabajos, sin negar el peso simbólico y emocional que el territorio tiene en la extraterritorialidad, hacen énfasis de manera contundente en la “recuperación material” de las tierras consideradas ancestrales. En éstos, la demanda por su recuperación forma parte de

la base de lucha de muchas organizaciones indígenas, ligado ello con la demanda por el acceso a la educación superior (Souza Lima, 2007).

Se han abierto así nuevas líneas de análisis y comprensión de la complejidad de procesos como los identitarios y comunitarios; los referidos a los cambios en los modos de organización familiares, en el trabajo y en las concepciones de los roles por género; así como del papel asignado a la escolaridad formal. En los últimos años también se reporta la creciente organización de comunidades indígenas migradas a las grandes ciudades del país en las que han conformado diversas organizaciones de base indígena, mismas que se articulan con otras en luchas semejantes y afines. Estas organizaciones indígenas en los nuevos escenarios de la migración urbana, gestionan espacios para la vivienda, la salud, el permiso para asentar puestos para la venta de artesanías, y la reivindicación de sus derechos a tener una educación que considere sus antecedentes culturales y lingüísticos (Sánchez, 2004; Yanes, 2004).

Estas “nuevas” comunidades trascienden las fronteras de la comunidad asentada en el territorio considerado de origen y muestran la lucha etnopolítica por el reconocimiento y subsistencia de comunidades ampliadas. Pero aún, como señala Peña,<sup>6</sup> y con el avance en el reconocimiento constitucional acerca de los pueblos indígenas, asistimos a diversas formas de exclusión, entre ellas, sobre las reformas legales que consideren, por ejemplo, la inserción de las comunidades indígenas migradas y la reproducción de sus patrones de vida en las grandes ciudades del país.

El tema que trato en este texto no aborda en su completitud las diferentes formas de exclusión social, cultural, económicas y políticas que afrontan las comunidades indígenas –tanto en la migración como en sus comunidades de origen– más bien ello se desarrolla en relación con el tema educativo de acceso y calidad de los procesos escolares en sentido amplio. Así, para referirme a ello, particularmente

---

<sup>6</sup> Conferencia magistral y seminario impartido en la UPN, Ajusco, Área Académica Diversidad e Interculturalidad, octubre de 2009 (Mimeo).

a la educación primaria, me apoyaré en algunos de los estudios realizados en escuelas de la Ciudad de México y otras grandes urbes del país, y fuera de México. Estos trabajos tienen como principal punto en común la identificación de la persistente discriminación y racismo solapados por parte de la población no considerada indígena, frente a los ahora “visibles indígenas” en los contextos urbanos escolares donde asisten. Asimismo, muestran las diferentes estrategias de “sobrevivencia” por parte de los indígenas en las escuelas y las ciudades, las que van desde: la negación identitaria, lo que implica el silenciamiento de la pertenencia étnico-comunal, hasta el abandono del uso de la lengua indígena, la vestimenta, etcétera.

La sobrevivencia de la familia-comunidad en el nuevo escenario de la migración incluye, en estos estudios, la documentación de algunas de las condiciones materiales de existencia, así como la identificación de tareas para los distintos miembros de las comunidades. Esto último se resalta porque es un hecho conocido el lugar que tienen los niños, por ejemplo, en diferentes tareas domésticas y laborales con sus familias; los niños forman parte del trabajo en los puestos de comida y artesanías los fines de semana como entre semana. Asimismo, acompañan a sus padres a las comunidades de procedencia, en las distintas ocasiones que el vínculo con la comunidad lo demanda: fiestas cívico-religiosas, visitas a familiares, trabajos colectivos, entre otros.

El lugar que tienen los niños en las comunidades y en la subsistencia de las mismas es un elemento que confronta, en distintos niveles, a la institución escolar. La ausencia reiterada de los niños a la escuela por participar de estas actividades genera, en la perspectiva de la escuela, un discurso problemático expresado en una mirada negativa sobre estas “formas de vida indígenas”. Además, el conjunto de estas investigaciones dejan al descubierto diferentes aspectos vinculados con los procesos migratorios de las familias-comunidades y de los niños indígenas, así como la desvinculación de los procesos pedagógicos impulsados en las escuelas. Las instituciones no trabajan con una perspectiva de lo que implica tener

alumnos de diferentes orígenes socioculturales que reflejan la diversidad plurilingüe y multicultural de la nación.

Entre estos estudios se comienzan a delinear puntos en conflicto que inciden en lo que se define como “fracaso escolar” para el sistema, que se expresarían en deserción y ausentismo de los niños indígenas de la escuela, así como bajo rendimiento en los primeros grados escolares, principalmente, en los casos donde los niños son hablantes de una lengua indígena y en menor medida del español.

Ya desde los años noventa se ha identificado, por ejemplo, que los niños indígenas en las escuelas primarias generales que contaban con servicios como USAER,<sup>7</sup> eran derivados o canalizados a estos ámbitos porque se consideraba que presentaban algún “problema de aprendizaje”. No obstante, como se ha señalado, los niños no siempre contaban con problemas cognitivos. Más bien eran y son las interferencias lingüísticas en algunos casos –por ser hablantes de una lengua materna diferente y en situación de diglosia como están las lenguas indígenas respecto del español–, lo que conduciría a dificultades en los procesos de alfabetización entendidos como castellanización en la escuela, así como a situaciones de incomunicación entre los niños con sus pares y maestros. Hoy sabemos que la etiquetación que los maestros realizan sobre estos niños como “son poco participativos”, “son callados”, no responde a características que puedan imputarse a la cultura de la que proceden, sino a las mismas situaciones de desconocimiento de la institución escolar sobre procesos socioculturales variados presentes en las escuelas y aulas (Paradise, 1998).

Las investigaciones a las que hago referencia documentan estos procesos con población indígena que es primera y hasta segunda

<sup>7</sup> La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se crea como instancia institucional a mediados de los años noventa del servicio de apoyo que la educación especial ha impulsado para ofrecer en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela primaria, con el objeto de contribuir a la cobertura educativa en la línea de “equidad para la diversidad” (Guajardo, 1998).

generación nacida en la migración, así como niños que han nacido en sus comunidades de origen y han llegado a cursar la escuela primaria en la ciudad. Tienen como referencia a comunidades más estudiadas como las mazahuas, otomíes, zapotecas, triquis, mixes, nahuas y, como señalara Molina y Hernández (2006), aún contamos con pocos estudios empíricos que nos permitan conocer procesos de otras comunidades indígenas migrantes a las ciudades.

Sin intentar generalizar, pretendo plantear algunos aspectos que muestran estos trabajos sobre indígenas en escuelas primarias generales en contextos urbanos de migración. Para ello haré referencia a tres niveles analíticos que considero dibujan intersecciones importantes para abordar políticas públicas educativas en sociedades plurilingües y multiculturales, en este estudio con base en las comunidades indígenas que demandan reconocimiento y derechos no cubiertos por los estados nacionales durante el siglo xx. Estos niveles son: *a)* Elección de una escuela en la migración en la ciudad; *b)* Expectativas sobre la escuela y la escolaridad desde las comunidades indígenas; y *c)* La mirada de la institución escolar sobre la diferencia.

## ELECCIÓN DE UNA ESCUELA EN LA MIGRACIÓN EN LA CIUDAD

La investigación etnográfica en distintas escuelas primarias de la Ciudad de México y otras urbes del país, a las que asisten niños procedentes de diferentes comunidades etnolingüísticas, me permite reconstruir un “modo” –no exclusivo ni monolítico–, a través del cual se elige una escuela para los hijos.

Para muchos padres indígenas el acto de mandar a los niños a la escuela tiene un costo no sólo material sino también emocional. Por una parte, es costoso que un niño, y generalmente son más de uno, tenga sus materiales y uniformes para ir a la escuela y, por otra, es emocionalmente fuerte, además, porque ese acto representa una experiencia “poco conocida” para muchos padres que no han

terminado la escuela primaria y más en un nuevo contexto como el de la migración. Aunque algunos de los padres lograron terminar la escolaridad primaria en sus comunidades de origen y, otros la secundaria, la escuela en el nuevo escenario de migración urbana representa una experiencia desafiante para la familia en su conjunto. Por ello, la elección de la escuela a la que asistirán los niños no es un acto menor.

Con base en un trabajo con mazahuas y triquis migrantes a la Ciudad de México encontré que hay diferentes criterios que los padres consideran para elegir la escuela de los niños. Entre ellos se encuentran la cercanía al lugar de residencia, así como al lugar de trabajo de uno de los padres y la posibilidad de que asistan varios niños del mismo grupo étnico. La posibilidad de que los niños puedan asistir en grupo, “en bola”, tiene varios sentidos. Por una parte, trasladarse como grupo favorece que los adultos no tengan que acompañar a los niños, siempre que la escuela se encuentre cerca del lugar de residencia o trabajo. Al mismo tiempo, esta tendencia hacia el reagrupamiento, tanto para trasladarse a la escuela como en las interacciones al interior de la misma, favorece a la autoprotección, así como la recreación del bilingüismo (Czarny, 2002, 2008; Rebolledo 2007).

La elección de la escuela también está marcada por la consideración de contar con familiares y paisanos en la misma y el hecho de que los directivos y algunos de los maestros ya conozcan a estos miembros de la familia y la comunidad de procedencia. Esto es, importan las redes, los lazos sociales y comunitarios que puedan construirse para “asegurar” y “volver familiar” el territorio escolar (Czarny, 2002, 2008).

Así, se identifican reiteradas frases entre los padres indígenas que indican aspectos que inciden en la elección de la misma para los niños, tales como: “*es importante que el maestro nos conozca y también el director*”. Detrás de esta frase se plantean aspectos que refieren a que los maestros conozcan a los niños por su nombre y apellido, acción valorada por los padres en el nuevo escenario de

vida. También remite a que “los traten como a iguales” y no bajo el estigma que aún mantiene la palabra indios o indígenas. Este tema es quizá uno de los centrales por abordar aún. La discusión sobre racismo y exclusión por la pertenencia definida por lo cultural, lingüístico o étnico, es incipiente en el SEN. En parte, esto se debe a que la ideología del mestizaje —principalmente me refiero a la impulsada desde México como nación independiente— procuró negar las diversidades culturales y lingüísticas de la población indígena para crear una nación bajo el signo de una sola identidad. Asimismo, el sistema educativo masivo público para educación básica que se expande durante todo el siglo xx, tiene como mística la formación de ciudadanos en condiciones de igualdad. No es de extrañar que frases aún vigentes entre maestros y autoridades educativas como “en la escuela todos los niños son iguales, a todos hay que tratar por igual”, permeen una “ideología de la igualdad” que no se ha expresado en prácticas reales en todos los casos. Los testimonios de miles de estudiantes indígenas en diferentes contextos escolares dan cuenta de que la salida del sistema educativo tiene detrás marcas de marginación vivida por su condición indígena. Esto ha operado como parte del currículum oculto y de las prácticas pedagógicas explícitas en las que se desconocen las diversidades en la escuela y el aula.

En este sentido, programas como el de educación intercultural en escuelas del DE, apuntan en sus definiciones a la “sensibilización” de los docentes y directivos sobre la presencia de niños y niñas con antecedentes culturales y lingüísticos diversos en el aula. La concepción pedagógica que esto conlleva es que si podemos reconocer estas diferencias y valorarlas, podremos trabajar con mayor pertinencia cultural. Pero trabajar pedagógica y didácticamente teniendo en cuentas las “diferencias”, requiere de diversos procesos que no pueden reducirse a una acción técnica, como lo desarrollaré más adelante.

El acceso de los jóvenes indígenas a la educación secundaria y al bachillerato o preparatoria, es un tema aún poco tratado y analizado en perspectivas etnográficas. Existen datos más bien que comienzan a indicar la presencia de éstos en los diferentes niveles del sistema

educativo en la Ciudad de México. Con base en mi experiencia de campo hay indicios que muestran un patrón similar en la elección, por lo menos de la escuela secundaria a la que asisten los jóvenes indígenas: cercanas al hogar o trabajo de los padres; con referencia de familia-comunidad que asiste a ese establecimiento. El acceso a la universidad es quizá el tema más tratado en comparación con los anteriores, ya que desde inicios de 2001 se han impulsado acciones para dar acceso a los indígenas en este nivel educativo.<sup>8</sup>

### EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCUELA Y LA ESCOLARIDAD DESDE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Considerar el tema de las “expectativas” que tienen los padres –tanto indígenas como no indígenas– sobre la escolaridad de los hijos, es un tema trabajado en la discusión socioeducativa y socioantropológica. Diferentes estudios ya han mostrado cómo las “expectativas” de los padres y maestros sobre la escolaridad que cursan los niños/jóvenes, incide en logro o en el fracaso escolar (Harkness y Super, 1996). Hablar de expectativas incluye el binomio y la relación inseparable de familia/comunidad-escuela. Ambas partes tienen imaginarios sobre los sujetos y los procesos que deben desarrollarse de acuerdo con metas y fines propios.

Como lo han señalado diversos estudios de antropología educativa, existen *fuerzas directivas entendidas como guías de comportamientos y acciones*, las que orientan objetivos y propósitos en la vida de las distintas comunidades (no sólo indígenas), y con ello concepciones culturales propias de lo que es ser, por ejemplo, *una persona indígena* (Tuhiwui, 1999) y *una persona educada* (Levinson y Holland, 1996). En esta línea diferentes estudios han muestra-

<sup>8</sup> Por las políticas de creación de las universidades interculturales en México y la región, así como el programa de la Fundación Ford para apoyar a estudiantes indígenas en estudios de posgrado a nivel nacional e internacional y el Programa Pathways in Higher Education también de la Ford.

do que existen “otras” expectativas o expectativas alternas a lo que en la versión occidental se denomina una persona educada.

Las diferentes comunidades etnolingüísticas presentes en las ciudades también construyen sus propias expectativas sobre la escolaridad de los hijos, y en ellas inciden aspectos variados. El tiempo de migración y residencia en la ciudad y la inserción en la misma; la valoración construida sobre los aprendizajes obtenidos en la escuela por parte de diferentes miembros de las comunidades y la utilidad de los mismos; la comunicación con la comunidad de origen, entre otros, configuran el sentido que adquiere el acceso a diferentes niveles escolares. Por ello, no habría un modo único de definir y delinear los vínculos y expectativas de las comunidades indígenas con las escuelas.

En el trabajo desarrollado con parte de la comunidad triqui asentada en la Ciudad de México encontré que el acceso a mayores niveles escolares no es lo que da prestigio a miembros de comunidades indígenas, sino más bien su participación en tanto miembro activo y comprometido con los intereses y luchas comunitarias, aun viviendo en la extraterritorialidad. Si bien el acceso a credenciales escolares –como acceder a la educación superior– marca una diferencia intracomunitaria de cierta diferencia-prestigio, en realidad no es la que legitimará tener, por ejemplo, el liderazgo ni “el completo saber” en la comunidad (Czarny, 2008).

Otros trabajos en México y otras latitudes con pueblos indígenas muestran que el acceso a la escuela –institución vivida en muchos casos como imposición– ha sido una herramienta para “empoderar” a jóvenes indígenas y con ellos a sus comunidades. Por ejemplo, un trabajo de Bertely (1998) con comunidades zapotecas residentes por más de 20 años en la Ciudad de México, mostraba altas expectativas sobre la escolarización, de quienes, al ser alfabetizados en español y haber obtenido credenciales escolares, consideran contar con mayores herramientas para manejar una serie de redes que fortalecen a su comunidad. Así también los estudios que documentan cómo las comunidades se han apropiado en distintos niveles de las

instituciones escolares, para proyectar un perfil de jóvenes comprometidos con los proyectos étnicos comunitarios (nunca tan puros ni aislados de las relaciones de poder locales y nacionales) (Brayboy, 2005; González, 2008).<sup>9</sup>

Existen también expectativas por el acceso a mayores niveles escolares, mismos que no se logran en los lugares de procedencia porque no hay escuelas suficientes ni cabida a todas las demandas. Lo anterior conforma causas reconocidas que impulsan la migración de las comunidades de sus lugares de procedencia hacia las ciudades, en donde se encuentra la posibilidad de acceder a mayores niveles educativos como la secundaria, el bachillerato y la universidad. Entre los miembros de las diferentes comunidades indígenas, principalmente con base en los estudios que tienen como referente el diálogo con los padres de familias indígenas que mandan a sus hijos a diferentes escuelas públicas en la Ciudad de México y en la zona metropolitana, se identifica también que el acceso a la escuela secundaria es ya un nivel que forma parte de las demandas básicas por la educación. De alguna manera la idea de que “hay que tener por lo menos la secundaria terminada” es ya una meta en algunas comunidades.

También permanece la expectativa que se construye en el imaginario que ubica el acceso a la escuela y a una escolaridad más prolongada, como habilitadora para mejores trabajos. No podríamos indicar en qué medida esto ha operado a lo largo del siglo xx, periodo en el que se consolida el SEN y en el que miembros de las comunidades indígenas han logrado acceder a diversas modalidades y ofertas educativas, bajo la invisibilización identitaria y de manera inequitativa. No obstante, como lo indica Martínez Casas (2009), estudios de egresados indígenas con formación en posgrado tienen menor acceso a trabajos bien remunerados que sus contrapartes no

---

<sup>9</sup> El trabajo de Brayboy con jóvenes indígenas en universidades en Estados Unidos; González, sobre intelectuales e intermediarios indígenas y educación media superior en Oaxaca, México.

indígenas. En este sentido, lo que se conoce como *barreras estructurales* (Ogbu, 1991) para poblaciones minoritarias o que han sido minorizadas, sigue operando para los miembros de comunidades indígenas, aun con credenciales de posgrado.

El acceso a mayores niveles escolares resulta aún bandera de lucha. No es casual que la demanda por universidades interculturales y universidades indígenas, desde los años setenta, y no sólo expresado en la emergencia de las últimas políticas públicas en México, resultan espacios custodiados por las comunidades.

### LA MIRADA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR SOBRE LA DIFERENCIA

Es indudable que los modos de mirar la diferencia en el sistema educativo –centrada en esta discusión en lo indígena y en la educación primaria– inciden en los procesos que se desencadenan en cada institución, tanto para potenciar identidades o para disminuirlas y, a través de ello, para abrir o cerrar procesos de aprendizajes con significados múltiples.

El programa de educación intercultural bilingüe en escuelas primarias generales del DF, se enuncia en el marco de una serie de cambios que se han venido introduciendo en las escuelas generales de educación básica desde los años noventa, por ejemplo, la perspectiva que se ha llamado la “integración educativa”. Este término deviene, en esos años, del campo de la educación especial y plantea la necesidad de “integrar” a los niños que poseen algún tipo de discapacidad al aula regular a través de apoyos específicos como: un asistente acompañante cuando se requiere, las adaptaciones curriculares y materiales. Me refiero a este programa porque ha implicado un cambio fuerte en la organización interna de la escuela, así como en las concepciones sobre las posibilidades que tienen niños con algunos tipos de discapacidad de integrarse, como cualquier niño, a la escuela regular, aspecto que hasta esa fecha no ocurría. Además, porque el concepto de “integrar a todos” resuena a cómo se ha pen-

sado justamente ello para los indígenas. Si bien el PEIBDF se enuncia como parte de las políticas interculturales para todos del año 2001, y como resultado también de los avances de la discusión sobre interculturalidad en Latinoamérica, no deja de ser para las escuelas un programa más que se suma a los diferentes requerimientos de innovaciones de turno. Esto último incide en los procesos de implementación de cualquier programa educativo.

La educación denominada intercultural, planteada para las escuelas generales, considera en su propuesta un enfoque que fortalece la identidad, la flexibilidad del currículum, los materiales que permitan a los estudiantes identificarse con la práctica de sus vidas cotidianas, entre otros aspectos (SEP-CGEIB, 2006; Crispín, 2006).<sup>10</sup>

Es así que el inicio del siglo XXI llega con propuestas educativas para los indígenas impulsadas desde diferentes ámbitos del SEN como el de la DGEI –la perspectiva intercultural bilingüe para educación básica indígena–, y las impulsadas para diferentes niveles del sistema bajo el signo intercultural, por la CGEIB.

Los maestros reconocen la complejidad que tiene atender a los niños considerando sus particularidades, sean éstas por condición física, cognitiva, lingüística, cultural y de género. Como muchos críticos de las reformas educativas de los años noventa lo indican, éstas han cargado sobre los docentes todas las demandas de cambio; les exigen más habilidades y más tiempo para desarrollar el trabajo en el aula (Hargreaves, 1998). No obstante, la estructura normativa y conceptual de las escuelas no ha cambiado, así como diversas dinámicas gestivo-sindicales que no favorecen la apertura y democratización.

El tratamiento de la “diferencia” en los alumnos por su condición cultural, étnica y lingüística, es tema que se reduce en los docentes

---

<sup>10</sup> Estas propuestas se han integrado a los cursos nacionales de actualización para maestros de educación básica regular, pero no contamos con información que dé cuenta de la existencia de estas propuestas y materiales a nivel de su aplicación nacional. Por esto, la referencia empírica sobre ello, y en especial con base en el PEIBDF, se ubica en escuelas primarias del Distrito Federal.

a la invisibilidad o, cuando se ven, son entendidas como situaciones consideradas “problemáticas” para el aprendizaje. El énfasis se pone en el “problema” de, por ejemplo, la lengua materna que tienen los niños, así como en su cultura, la que en ocasiones es considerada un obstáculo para avanzar en la escuela.

En este sentido, y sin pretender desarrollar aquí la complejidad de lo que implica el tratamiento educativo en aulas multilingües –con varias lenguas indígenas y el español–, y con diversidad socio-cultural–, es necesario reconocer que puede hacerse más de lo que se hace. Esto es, lo que se hace frecuentemente en este tipo de aulas es la negación de la presencia de niños y de lenguas indígenas, y se trabaja a partir de la concepción que ser bilingüe –lengua indígena y español–, afecta el proceso de aprendizaje de los niños indígenas. Como señala Rebolledo (2007) en su estudio en una escuela general con alta población indígena hñahño, el problema comienza cuando los docentes les exigen hablar “correctamente” español y no logran hacerlo como ellos quisieran. La tarea de hablar “correctamente” español en la escuela se convierte rápidamente en un verdadero reto para los niños y un trauma que la mayoría no logra vencer, pues pronto se transforma en un estigma bajo el cual se ocultan ciertas formas de racismo académico y segregación escolar, desde los cuales son evaluados cotidianamente.

La introducción de propuestas como el de PEIBDF indudablemente marca una veta no considerada antes en el SEN, como la de pensar la escuela en tanto ámbito de encuentro de la diversidad y la potencialidad que esto podría tener para la construcción de sociedades plurales. Entre los beneficios que pueden adjudicarse a este tipo de programas, es el de abrir la escuela a las culturas indígenas (Rebolledo, 2007), a lo que agregaría, abrirla relativamente a la presencia explícita de comunidades etnolingüísticas diversas.

También, a partir de las políticas de educación intercultural para todos, en diferentes acciones de actualización impulsadas en las escuelas que atienden el programa, así como diversas estrategias iniciadas en los últimos años para abordar el tema de la diversidad en la formación

de docentes, la introducción del tema ha representado para muchos maestros un “redescubrimiento” tanto de su país como de orígenes no considerados. Comienzan a identificarse entre los relatos de los docentes expresiones tales como: “[...] para mí el tema [de los indígenas] me mueve muchas cosas... nunca pude reconocer que mis abuelos vienen de comunidades [...]”; “[...] hasta hace poco pensaba que ya no había indígenas en México, y si los había estaban allá en la sierra, lejos [...]”<sup>11</sup>

No obstante, hay varios aspectos por repensar sobre esto, principalmente al considerar lo que este tipo de programas ha generado en la comunidad escolar y en los docentes en particular. En relación con esto último, pueden identificarse entre los maestros y directivos, por lo menos dos tendencias a la hora de “mirar” la presencia indígena en la escuela.

Una refiere a mirar a estas comunidades con “bajas expectativas” sobre el logro en la escuela, en la que ser indígena representa una “carencia”. Esto es, el que los niños sean indígenas se considera como una dificultad que se traduce en expresiones de docentes y directivos como: “no hablan bien el español y por ello tienen muchas dificultades”, “a los padres no les importa la escuela, sólo que les ayuden en el puesto”. En esta perspectiva, además, agregan su condición de pobres y marginales, lo que incrementa las bajas expectativas para el logro escolar.<sup>12</sup>

La otra tendencia, en contrapartida, trata de ubicar en el nivel de la “igualdad” a los niños y padres indígenas, al considerar que estas comunidades sí tienen expectativas sobre la escuela, tanto como las pueden tener los otros padres y niños no indígenas. En algunos casos, también se resalta que los indígenas tienen más expectativas y

<sup>11</sup> Reuniones de actualización de maestros en el DE, para abordar el tema en 2002; diplomado para maestros de escuelas normales impartidos por la DGENAM en 2007.

<sup>12</sup> Por ejemplo, Rebolledo (2007) reporta que en una escuela de la Ciudad de México en la que operaba el PEIBDF, con una población de casi 85% de niños hñahño, formaba parte de esa cultura escolar el que los docentes no asignen tareas para desarrollar fuera de clase a estos niños porque calculan que sólo las traerán los no indígenas.

valoran más la escuela que otros. Esto se manifiesta, por ejemplo, en expresiones tales como: “los niños indígenas son como cualquier niño de la escuela”, “los padres indígenas están siempre atentos a lo que la escuela pide”. En estas visiones de la igualdad entre indígenas y no indígenas se ocultan también las diferencias al minimizarlas.

Saldívar (2006), en su trabajo en escuelas primarias en el DF, con el PEIBDF, señala que a pesar de las intenciones benéficas del programa, lo que se ha observado en las escuelas en la práctica no es un proceso de interculturalidad, sino la adopción de políticas indigenistas de viejo cuño. Resalta que dos de las características del indigenismo que han sido ampliamente criticadas son, por una parte, la visión reduccionista de lo que es ser indígena y, por otra, el diseño de políticas y programas dirigidos a indígenas a partir de la perspectiva mestiza nacional (bajo la óptica de la cultura nacional). Reporta que en las escuelas se observó, bajo la óptica que buscaba implementar el programa: un manejo reduccionista, entre los maestros y directivos, de lo que es ser indígena (“son buenos para las cuentas y las manualidades”); minimización del problema (“yo a todos los trato por igual”) e intolerancia a la diferencia (“ya no parece indita”).

Indudablemente, esa perspectiva reduccionista de la diferencia y centrada en lo indígena, presente en las escuelas, es producto en parte de los modos y las concepciones con las que se implementa, en este caso, este programa. Refiero con esto a que introducir un programa educativo denominado intercultural, no garantiza el cambio de concepciones en países donde la polarización entre indígenas y no indígenas se ha mantenido como marca para mostrar diferencias entendidas como deficiencias para los primeros, y con ello, la introducción de propuestas compensatorias. Asimismo, porque lo intercultural, como perspectiva, aún sigue centrándose en un tratamiento para los indígenas en tanto “diferentes”.

Diversos trabajos que evalúan los resultados de las políticas interculturales y bilingües para América Latina, señalan que a pesar de los avances en cuanto a derechos educativos de los pueblos indígenas, aún se reporta baja participación de los mismos en el diseño

e implementación de las propuestas, así como bajos índices en la reprobación y deserción del sistema educativo (López, 2007). Además para el caso de las escuelas en la ciudad se reporta, como se ha indicado, alto grado de discriminación étnica en el ambiente escolar. Otros estudios (Vega, 2007), también agregan problemas por el cambio del contexto vital en la migración como adicciones y riesgo social de calles para las poblaciones indígenas.

Para avanzar en torno de los resultados esperados con las políticas denominadas interculturales, habrá que reconocer algunos de los procesos que atraviesa la educación intercultural en la región, a la luz del auge de las políticas internacionales denominadas multiculturales o interculturales, aspecto que abordaré a continuación.

## **LA DISCUSIÓN SOBRE INTERCULTURALIDAD Y EL SISTEMA EDUCATIVO**

Pueden identificarse en el discurso de las últimas políticas educativas en México denominadas interculturales, diferentes vertientes conceptuales, mismas que vienen de la discusión propia sobre el tema en Latinoamérica, y de cómo en otras latitudes se ha acuñado el concepto.

Existe un avance en la discusión académica sobre el origen de los conceptos –multiculturalidad/interculturalidad; multiculturalismo/interculturalismo–, a través de los cuales se reconstruyen los modos en que se originaron en los diferentes contextos y países, al considerar las problemáticas propias que conducen a plantear políticas y programas para la diferencia: en algunos casos inmigrantes, minorías, y en otros las denominadas poblaciones originarias, como los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2009; Velasco, 2009). No me detendré en esta discusión, sino más bien en algunas puntuaciones sobre las políticas educativas interculturales en América Latina, a efecto de considerar las implicaciones que tiene, de acuerdo con el enfoque, su incorporación reciente en tanto programa de educación intercultural bilingüe para escuelas primarias generales.

Si bien las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, en realidad en tanto “políticas para la diferencia” existen desde mucho tiempo atrás. La “problemática indígena” ha estado presente en tanto tema de “agenda social” por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas. Así, las políticas educativas del siglo xx han planteado propuestas pedagógicas conocidas como bilingües biculturales, bilingüe interculturales y más recientemente interculturales y bilingües, específicamente para la población denominada indígena. Estas propuestas han operado desde instancias paralelas a los sistemas educativos generales que se han ofrecido a la población no indígena, denominada mestiza.

No obstante en los finales del siglo xx aparecen en el sistema educativo de México espacios discursivos, aparentemente diferentes, desde los cuales se impulsan propuestas educativas interculturales. Éstos se reflejan en instancias del sistema que desde los años setenta –como la DGEI– operan la propuesta indigenista en sus vertientes bilingües, biculturales y más recientemente intercultural bilingüe; y por otra, a partir de 2001, las propuestas de educación intercultural bilingüe para zonas indígenas y educación intercultural para todos, a través de la CGEIB.

Como señalan Dietz y Mateos (2009), la llamada educación intercultural de los años noventa aparece como un discurso propio en una fase posindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Esta “nueva” (las comillas son mías) educación intercultural y bilingüe, nacería con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena, pero señalan los autores, que en su perspectiva mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún, bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el añejo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (Dietz y Mateos, 2009).

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región y en México se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base “compensatoria”, esto es, con el afán de “compensar” lo que se ha entendido como problema que no permite la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional denominada mestiza. Esto ha significado, en términos pedagógicos, acciones de tipo técnico que han buscado “atender” y “compensar” las diferencias, al acentuar para ello las lingüísticas, culturales y étnicas. Como lo señala Díaz-Couder (1998), el problema de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en México es que se han planteado como de interés público y no como derechos.

En este sentido, el avance en el reconocimiento de los pueblos en las constituciones y leyes de los países de América Latina –ahora considerados originarios y habitantes del territorio anteriores a la conquista–, volvió a poner la discusión en los términos de partida, que se fueron perdiendo paradójicamente durante el siglo xx: educar para formar ciudadanos, y con ello, derechos (civiles) iguales para todos.

La pregunta es por qué las perspectivas interculturales defendidas por las organizaciones y movimientos indígenas que se fueron desarrollando durante la segunda mitad del siglo xx, y que fueron tomadas por el Estado como bandera de política educativa, no lograron dar condiciones de equidad ciudadana a los pueblos indígenas.

Responder lo anterior implica ingresar al actual debate sobre interculturalidad que se cierne en la región. Por una parte, como señala Peña (2007), se requiere reformular el concepto de ciudadanía heredado de la Ilustración. Ese concepto de ciudadano de los estados liberales de finales del siglo xix y principios del xx, buscaba garantizar las libertades individuales civiles; no obstante, en la práctica estos derechos ciudadanos no se respetaron a todos por igual. Por ello, el concepto debe repensarse para la construcción de las ahora reconocidas sociedades multiculturales democráticas en las que se respete la diversidad sin fetichizarla. Ahora se plantea, a diferencia de la perspectiva liberal del siglo xix, que la igualdad ciudadana no puede existir sin reconocimiento a la diferencia,

además de que no sólo puede ser individual, sino también sobre sujetos colectivos como la figura de las comunidades denominadas indígenas (Peña, 2007, Gómez, 2006).

Por otra parte, como lo indica Tubino (2005, 2009), existe una crisis de la interculturalidad y ello refiere a procesos distintos en torno de cómo se ha planteado el interculturalismo. De acuerdo con el autor, hay que distinguir entre la interculturalidad planteada por los filósofos y educadores, entendida como una utopía o un deber ser, basado en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad. A esto se denomina *interculturalidad normativa*. Por otra parte, distinguir que cuando los líderes de los movimientos indígenas hacen mención de la interculturalidad se refieren a la valorización intracultural de las identidades étnicas.

Estos discursos impulsados por actores diferentes, en muchas ocasiones, aparecen superpuestos, principalmente, al transformarse en políticas públicas emanadas desde el Estado. Por ello, desmontar el carácter discursivo de la interculturalidad es tarea necesaria para comprender desde dónde y bajo qué signo se plantea la interculturalidad.

No obstante, a efecto del análisis de programas como el de educación intercultural para todos expresado su enfoque, en parte, en un programa como el de PEIBDF, retomaré sintéticamente la distinción que hace Tubino (2009) para la interculturalidad normativa, es decir, la que se expresa como discurso que pretende regir un deber ser, en este caso, educativo oficial. Identifica dos modos de interculturalismo normativo: el funcional y el crítico.

El interculturalismo funcional es el que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los estados nacionales. Postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresan en las asimetrías, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. La crítica a esta perspectiva es que *no considera las condiciones para que ese diálogo que se postula sea posible*; así, genera más bien un diálogo descontextualizado. Al mismo tiempo, no toma en cuenta la injusticia distributiva que es la otra cara de la

injusticia cultural. Esto es, no toma en cuenta el estado de pobreza extrema en que se encuentran los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a culturas subalternas o minorizadas. Se sustituye así el discurso de la pobreza por el discurso sobre la cultura. Este interculturalismo, señala Tubino, en lugar de cuestionar el Estado nación homogeneizante y al sistema poscolonial vigente, facilita su reproducción.

El interculturalismo crítico, en contrapartida al anterior, buscaría en primer lugar atender las causas de la injusticia cultural para suprimirlas; señala que antes que plantear el diálogo descontextualizado habría que iniciar con la pregunta por las condiciones del diálogo y visibilizar en realidad las causas del no diálogo; esto es, un diálogo que no existe por las condiciones de profunda discriminación y asimetría en distintos niveles sobre los grupos subalternizados, en esta discusión, los pueblos indígenas. Lo anterior nos vuelve a recordar que si bien formalmente todos somos ciudadanos iguales ante la ley, en la práctica la fractura sociocultural existe. Por ello, resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas– son insuficientes, y requieren articularse con políticas distributivas que las complementen.

Por tanto, son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos. Con esto último me refiero a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales, cuando se incorporan como una dimensión finalmente descontextualizada de las profundas causas de la diferencia. Señalar nuevamente que los métodos aislados no resuelven problemas de fondo como la discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística, puede ser un lugar común. No obstante, se siguen impulsando en tanto “garantías” de mejoría educativa y se proponen como acciones remediales de manera aislada a la profunda desigualdad e injusticia social y cultural. Se trataría más bien de vislumbrar las implicaciones de orden pedagógico que conllevan las propuestas emanadas de proyectos societales

interculturales, a diferencia de las que se incorporan en tanto metodologías o técnicas para el trabajo en aulas inter-multiculturales.

Además, si a lo anterior agregamos que en los últimos 50 años han llegado diversas propuestas a las escuelas para atender población “diferente” o lo que hoy se llama también “en situación de vulnerabilidad”, es comprensible que una perspectiva intercultural que busque construir equidad y sociedades más justas se deslice como otras tantas que “deben” cumplirse. Por ello, es necesario reconocer que la discusión sobre interculturalidad debe formar parte de una meta más amplia de análisis de propuestas educativas en tanto proyecto societal colectivo.

La intención es abrir el debate educativo de lo que ha implicado la perspectiva homogeneizante de los estados nación del siglo XIX y XX. En este sentido, algunos trabajos plantean para las sociedades que albergan pueblos y naciones indígenas, la necesidad de construir estados plurinacionales –distintos de pluriculturales– que se conviertan en los actores políticos de la justicia cultural y redistributiva que nuestras sociedades demandan (Tubino, 2005, 2009). Entre otros rubros, ello implica reformular las concepciones monolíticas de producción de lo que se ha denominado “conocimiento” al abrirlo a los diversos sistemas de conocimiento que conviven en las instituciones educativas.

## REFERENCIAS

- Bartolomé, M. (1996). La construcción de la persona en las etnias mesoamericanas. En *Identidades*. III Coloquio Paul Kirchhof. México: IIA-UNAM.
- Bertely, M. (1998). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza.
- Bonfil, G. (1993). Introducción. En Bonfil, G. (coord.). *Nuevas identidades culturales en México*. México: Conaculta.

- Brayboy, B. (2005). Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy League Universities. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (3), 193-211.
- CDI-PNUD (2009). Cédula de información básica 2000-2005 con base en el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 y del II Censo de Población y Vivienda del año 2005. Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Disponible en [www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx) visitado el 3 de diciembre de 2009.
- Crispín, M. (2006). Niños y niñas de procedencia indígena en escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos. En Yanes, P., Molina, V., y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM/Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2006). Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares. En Bertely, M. y Vargas, M. (coords.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México: CIESAS (Publicaciones de la Casa Chata).
- Czarny, G. (2000). *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. México: Cinvestav/Universidad de Colima (CDROM). (Colección de tesis seleccionadas).
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, 17, 11-30.
- Dietz, G. y Mateos L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Valladares, L., Pérez, M. y Zárate, M. (coords.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I/Juan Pablos Editor.
- Escárcega, S. (2004). Las políticas de la identidad entre migrantes jóvenes mexicanos en California. En Escárcega, S. y Varese, S. (coords.). *La ruta mixteca*. México: UNAM-PNUD.
- Gómez, M. (2006). Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social/UACM.
- Gujardo, E. (1998). Reorientación de la educación especial en México. Disponible en <http://proyecto-casiespana.es/reto/eliseog.htm>, consultado en marzo del 2010.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.

- Harkness, S. y Super, Ch. (1996). Introduction. En Harmon, M., *et al.* (eds.). *Parent's Cultural Belief System*. Nueva York: Guilfor.
- INEGI, (2009). Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2000. <http://www.ini.gob.mx/indica2000/>, visitado el 2 de diciembre de 2009.
- Levinson, B. y Holland D. (1996). The cultural production of the educated person, an introduction. En Levinson, B., Douglas, F. y Dorothy, H. (eds.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press.
- López, L. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En *Multiculturalismo y educación para la equidad*. España: Octaedro-OEI.
- Martínez Casas, R. y Peña, G. de la (2004). Migrantes y comunidades morales: Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Martínez Casas, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas. En Yanes, P., Molina, V., y González, O. (coords.). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM/Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF/Secretaría de Desarrollo Social/UACM.
- Ogbu, J. (1991). Immigrants and involuntary minorities in comparative perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.). *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. Nueva York: Garland Publishing.
- Ohemichen, C. (2001). Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Paradise, R. (1998). What's different about learning in schools as compared to family and community settings?. *Human Development*, 41, 270-278.
- Peña, G. de la (1993). La antropología mexicana y los estudios urbanos. En *Antropología breve de México*. México: CRIM-UNAM.
- Peña, G. de la (2007). Derechos indígenas y ciudadanía étnica. En Calva, J. *et al.* (eds.). *Agenda del desarrollo*, 12. *Derechos y políticas sociales*. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM/Cámara de Diputados.

- Peña, G. de la (2009). Conferencia impartida en el marco del Seminario Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad, México: UPN, Ajusco, octubre.
- Rebollo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Saldívar, E. (2006). Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF. En Yanes, P., Molina, V., y González O. (coords.). *El triple desafío: derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: UACM, Secretaría de Desarrollo Social/Gobierno del Distrito Federal.
- Sánchez, C. (2004). La diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y los migrantes. En Yanes, P., Molina, V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- SEP (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP-CGEIB (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros*. México: SEP-CGEIB.
- Souza Lima, A. (2007). Educación superior para indígenas en el Brasil. En García, S. y Paladino, M. (comps.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Editorial Antropofagia.
- Tubino, F. (2005). El interculturalismo latinoamericano y los estados nacionales. En Rodríguez, M. (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*. México: SEP/GCEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano/ContraCorriente.
- Tubino, F. (2009). El interculturalismo. Conferencia impartida en el marco del Seminario Cuerpo Académico Diversidad, Ciudadanía y Educación, Área Diversidad e Interculturalidad. México: UPN, Ajusco. Noviembre.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Nueva York: Zed Books Ltd./University of Otago Press.
- Varese, S. (2003). Language of Space. The territorial roots of the Indigenous Community in relation to Trans-communality. En Brown, J. (ed.). *Trans-communality. From the politics of conversion to the ethics of respect*. Filadelfia: Temple University Press.
- Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México*. Tesis de maestría:UPN.
- Velasco, S. (2009). La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México. En Valladares, L., Pérez, M. y Zárata, M. (coords.). *Estados plurales: Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I/Juan Pablos Editor.
- Yanes, P. (2004). Urbanización de los pueblos indígenas etnicización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas. En Yanes, P., Molina,

V. y González, O. (coords.). *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*. México: Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.