

Niños indígenas en escuelas multiculturales

Pachuca, Hidalgo

Resumen

El presente artículo ofrece datos sobre la población indígena que reside en la ciudad de Pachuca, Hidalgo; compuesta principalmente de migrantes nahua y hñahñu, procedentes de las regiones indígenas del mismo estado. Su distribución geográfica dentro de la ciudad muestra claramente un patrón de asentamiento de los grupos y familias indígenas; esto permite identificar colonias y escuelas con un alto grado de población hablante de algunas de sus lenguas. La migración, iniciada generalmente por los hombres en busca de trabajo, incluye, en muchos casos, a familias enteras. Esto trae como consecuencia la inserción de niños en las escuelas de la ciudad para cumplir con la educación básica obligatoria. En estos espacios se confrontan con niños urbanos de distintos contextos culturales y con maestros que no han sido preparados para un trabajo con grupos multilingües e interculturales.

Palabras clave: indígenas, Hidalgo, migración urbana, educación intercultural.

Abstract

This article offers data on the Indian population residing in the city of Pachuca, Hidalgo, composed mainly of Nahua and Hñahñu (Spanish: Otomí) migrants from the Indian regions of the same state. Their geographical distribution within the city clearly shows a settlement pattern for Indian groups and families. This permits identifying neighborhoods and schools with a large degree of population speaking some of their languages. Migration, generally initiated by the men in search of work, in many cases includes whole families. This brings with it, as a consequence, the insertion of children into the city's schools so as to comply with obligatory basic education. In these spaces, they come up against urban children from different cultural contexts and teachers who have not been prepared for working with multilingual and intercultural groups.

Key words: Indians, Hidalgo, urban migration, intercultural education.

En México viven actualmente más de 62 diferentes grupos indígenas, lo que representa 10.5% de la población (INEGI, 2005).¹ El gobierno mexicano reconoce, en el artículo segundo de la Constitución, reformado en 2001, la pluralidad y diversidad étnica, cultural y lingüística de la nación (México. Gobierno, 2008);

* Profesora-investigadora y coordinadora de investigación y posgrado del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. lydiaraesfeld@yahoo.com.mx

asimismo, se ve en la necesidad de plantear, con base en los movimientos políticos y sociales de estos pueblos, una nueva relación entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad nacional, mayoritariamente mestiza. Considerando lo anterior, la política educativa busca, desde el sexenio pasado, nuevas formas de una educación *en y para* la diversidad, con la cual se asume un enfoque intercultural, ya no sólo para los pueblos indígenas, sino para toda la población mexicana, e incluso intercultural bilingüe en regiones específicas del país, tal como lo plantea el Plan Nacional de Educación 2001-2006 en sus líneas de acción (PNE, 2001-2006: 133).

A lo largo del siglo pasado, la educación de los niños indígenas ha sido atendida por programas especiales de educación bilingüe o indígena, o de programas y acciones compensatorias para abatir el rezago educativo, operados principalmente por el CONAFE (México, Gobierno, 2007). Estos programas se justificaban, en parte, por las condiciones socioeconómicas, demográficas y geográficas en las viven los pueblos indígenas de México: la ubicación de estos grupos en zonas retiradas y, por ende, marginadas requería modelos educativos especiales. Sin embargo, la historia de los últimos ochenta años —desde la creación de las primeras escuelas rurales— muestra que los modelos en muchos casos no han sido aplicados en su sentido original; han dejado abierta y sin atención la convivencia respetuosa y pacífica entre grupos indígenas y mestizos.²

En los tiempos de José Vasconcelos, se intentó “recuperar al indio de su estado de barbarie y consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales indias y española” (Bertely, 1998: 75); la atención educativa de los niños indígenas pasó de ser acorde a los paradigmas dominantes de la política indigenista de la asimilación a la integración, en donde la “consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad” (Bertely 1998: 85).

¹ Los datos del II Censo de Población y Vivienda de 2005 arrojan una cifra de seis millones de hablantes de lengua indígena mayores de cinco años (INEGI, 2005); tomando en cuenta también a los niños de cero a cuatro años de edad, quienes crecen en un hogar cuyo jefe habla lengua indígena; es decir, crecen en un ambiente cultural indígena. El número de personas que hablan alguna de estas lenguas es de 10 millones 253 mil.

² Para un resumen detallado de la historia de la educación indígena en México, véase Bertely (1998).

A finales de los años 70, se fundó, al interior de la SEP, la Dirección General de Educación Indígena, la cual trabajó con maestros indígenas bajo un modelo educativo bilingüe y bicultural, expresamente dirigido hacia la población indígena, y propuso la valoración de la lengua nativa y del español en términos igualitarios.³ Sin embargo, la educación bilingüe en las escuelas indígenas resulta insuficiente, si se considera lo que señala Díaz Couder (1998): “es necesario también tomar en consideración los aspectos etnopolíticos inherentes a todo programa bilingüe: la ampliación del uso de sus idiomas nativos a espacios institucionales o comunicativos de los que han estado excluidos hasta ahora (entre ellos la educación escolar), con el fin de contrarrestar la discriminación y la subordinación lingüística y cultural”. Actualmente, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, creada al interior de la Secretaría de Educación Pública en 2001 y anclada en el Programa Nacional de Educación (PNE, 2001-2006: 135), establece, como uno de sus objetivos, “desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos”(México. Gobierno, 2001).

40 La movilidad de muchas familias indígenas de las zonas marginadas a las ciudades es causada, en la mayoría de los casos, por la búsqueda de mejores empleos y nivel de vida. En las ciudades, el modelo de escuelas indígenas con maestros bilingües de la SEP realmente no opera; por lo tanto, los niños se ven obligados a visitar una escuela primaria general donde conviven diariamente con niños mestizos. Dicha situación motiva el presente trabajo: se busca conocer la situación socioeconómica de las familias indígenas en la ciudad de Pachuca, los problemas de relaciones y convivencia entre los niños indígenas y no-indígenas debido a diferencias culturales entre ambos; asimismo, hay un distanciamiento entre alumnos y maestros, pues éstos no han sido preparados para confrontar dichas situaciones.

³ Discutir en este espacio el impacto de este programa sería demasiado, pero habría que recordar numerosos casos, en el cual un maestro, si bien indígena, fue asignado a una escuela indígena en una región totalmente distinta sin poder hablar el idioma de sus alumnos.

MIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD

En México, las investigaciones sobre la migración abordan en gran parte los flujos internacionales hacia los Estados Unidos, así como los interestatales de jornaleros agrícolas o la migración intraestatal y rural-urbana.⁴ Uno de los primeros estudios sobre la presencia de indígenas en las ciudades fue el de Arizpe (1976); en él se revisa la situación de las mujeres migrantes mazahuas y otomías dedicadas al comercio ambulante en la Ciudad de México. Desde ese momento se nota un aumento sustancial en el abordaje de dicho tema en los años noventa con trabajos sobre la migración de indígenas, principalmente hacia la capital del país (Hiernaux, 2000; Albertini, 1999; Bar Din, 1992; Bertely, 1996; Cooning, 1999; Oehmichen, 2001; Saldívar, 2006; entre otros), pero igualmente a otras grandes, medianas y pequeñas ciudades (Anguiano, 1997; Durin, 2003; Fernández, 2003; Köhler, 2004; Lestage, 2001; y Valencia, 2000; entre otros). Estos autores abordan aspectos diversos, como la integración al medio urbano, la pérdida o reconfiguración de la identidad indígena, el empleo y el comercio, la situación de mujeres y niños, la formación de asociaciones comerciales o políticas de los grupos étnicos, la vinculación con las comunidades de origen, así como las causas y consecuencias de la migración.

De igual forma, se registra un aumento sustantivo en las investigaciones respecto a los temas de la diversidad, multi e interculturalidad en el ámbito educativo desde fines de los años noventa (Bertely, 2003: 3). Durante esos años, muchos países latinoamericanos reconocieron, en sus respectivas constituciones, la composición multicultural de su población, lo cual dio pauta a cambios en la política educativa arriba mencionada (Comboni y Núñez Juárez, 2003: 41). Como la revisión de Bertely (2003) indica, los trabajos de investigación, particularmente en México, discuten la operación de una currícula intercultural en todos los niveles educativos, desde aspectos teóricos-conceptuales, la política educativa y social, hasta casos etnográficos en las aulas, la formación de maestros, la

41

⁴ Una revisión de la bibliografía sobre los diversos temas desde los cuales se aborda la migración en las investigaciones en México se encuentra en http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1809 o <http://www.cdi.gob.mx/migración>, consultada en junio de 2008.

perspectiva de los actores involucrados, entre otros.⁵ La situación de los niños indígenas en escuelas urbanas se trata de manera integrada en muchos de las investigaciones, señalando la discriminación y agresión hacia ellos (Durin, 2007: 69), el desplazamiento de la lengua materna y la poca preparación de los maestros para trabajar con estos niños (Durin, 2007: 77).

La migración está estrechamente vinculada al tema de la multiculturalidad, ya que todo su proceso, sea a nivel local, regional, nacional o internacional, implica un contacto de los grupos o personas con un nuevo contexto cultural distinto al propio, propiciando situaciones de comunicación entre personas con distintos códigos y lenguas.

Sin embargo, para lograr una comunicación intercultural, se considera también importante la utilización de una lengua en común⁶ (Sen, 2000: 295). En el caso de México, como en todos los países latinoamericanos con población indígena, el español constituye esta *lingua franca* para posibilitar la comunicación entre todos.⁷ Por otro lado, la Constitución mexicana reconoce el derecho de los pueblos indígenas a su libre determinación y a “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 2, A, IV). Este derecho se reafirma en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los
42 Pueblos Indígenas (México. Gobierno, 2003), en la cual los artículos 11 y 13 establecen que:

[...] las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...] supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la intercultural-

⁵ Los trabajos de investigación son numerosos, pero habría que mencionar —entre muchos otros— los múltiples trabajos de Sylvia Schmelkes, María Bertely Busquets, Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Luis Enrique López, Héctor Muñoz Cruz, Rosanna Podestá, Elsie Rockwell, Ruth Paradise, Gisela Salinas Sánchez y Sonia Comboni.

⁶ En las discusiones sobre el uso de una lengua en común en países y regiones multiculturales, y su influencia sobre la autonomía de los distintos grupos étnicos, se ubican también las posturas de los lingüistas Skuttnabb-Kangas y Phillipson, quienes hablan del “asesinato” de distintos idiomas y señalan en especial al inglés como “killer-language” en función de ser el idioma hegemónico internacional (Skuttnabb y Phillipson, 1994).

⁷ Sobre las discusiones en torno a las políticas lingüísticas y el uso del español y las lenguas indígenas en México y en otros países latinoamericanas, véase Hamel (2001).

lidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura.

En 2003, también, fue reformada la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación, la cual marca actualmente que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”; esto supone un reto enorme para la política educativa, ya que el país no cuenta con suficientes maestros bilingües y escuelas de educación indígena para poder cumplir con esta disposición, mucho menos en escuelas urbanas que no pertenecen al subsistema de educación indígena, pero a las cuales asisten niños de distinta pertenencia étnica. Ése es el caso de la ciudad de Pachuca.

LA POBLACIÓN INDÍGENA EN PACHUCA⁸

El estado de Hidalgo es uno de los seis estados de la República Mexicana con mayor porcentaje de población indígena. Un total de 402 940 habitantes del estado (INEGI, 2000) pertenecen a uno de los tres grupos dominantes de lengua indígena: el Nahuatl, el Otomí o Hñahñu y el Tepehua; éstos representan 17.3% de la población total. Tomando en cuenta los datos que publica la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) conjuntamente con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), esta cifra aumenta a un total de 546 834 personas, lo que equivale a 24.5% de la población total.⁹

43

⁸ En este trabajo se presentan los resultados resumidos del proyecto SEP-SEByN-CONACyT 2004-C01-27 “Evaluación de la situación socio-económica cultural y educativa de niños indígenas en escuelas urbanas de nivel básico hijos de migrantes a la ciudad de Pachuca”. En dicho proyecto colaboran el Dr. Sócrates López Pérez, el Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera, la Dra. Úrsula Bertels y los alumnos Lía Leticia Martínez Vázquez, Jesús Gabriel Cuevas Ramírez, Rosa Elena Durán de los Programas de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. La publicación de los resultados detallados está en proceso.

⁹ Hay que tomar en cuenta que existe una amplia discusión sobre la mejor forma de definir cuál persona es indígena o no. En sus censos, el INEGI utiliza, tradicionalmente, el criterio lingüístico: la persona que habla lengua indígena y así lo registra en los censos, es la persona que cuenta como indígena. Sin embargo, es sabido que en los censos hay una gran cantidad de gente que no quiere admitir que habla lengua indígena, ya que han sufrido situaciones de discriminación al interior de la sociedad por otros grupos. De tal manera, los datos del INEGI siempre subestiman la población indígena en el país. También hay que considerar que el INEGI cambió la estrategia de identificación de la población indígena a partir del censo de 1995, cuando se incluyó una pregunta nueva en el cuestionario acerca del contexto cultural en donde crece una persona. Dicha pregunta indaga acerca del hogar del encuestado y, específicamente, si el papá o la mamá hablan

CUADRO 1

POBLACIÓN DE 5 AÑOS O MÁS QUE HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA EN LA ZONA URBANA DE PACHUCA, HGO.						
	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	Pachuca	Mineral de la Reforma	Pachuca	Mineral de la Reforma	Pachuca	Mineral de la Reforma
	6 979	938	3 543	474	3 436	464
Habla español	6 702	912	3 457	468	3 245	444
No habla español	42	2	13	0	29	2
No especificado	235	24	73	6	162	18

Fuente: INEGI (2000).

La ciudad de Pachuca, como capital del estado de Hidalgo, constituye uno de los centros de más alta atracción migratoria, especialmente de las zonas indígenas del estado. Los primeros flujos migratorios se registran en los años sesenta, cuando el censo de la población de Pachuca muestra un total de 233 personas que hablan lengua indígena,¹⁰ de origen nahua, provenientes principalmente de la Huasteca hidalguense, las cuales trabajaban en las minas de la ciudad de Pachuca.¹¹

44

Durante las siguientes décadas, esta población en la ciudad aumentó, en especial en los años setenta cuando los conflictos agrarios en la Huasteca se profundizaron.¹² También se observa que se encuentra inmersa en flujos migratorios importantes desde sus localidades de origen hacia los centros urbanos de la entidad.¹³ En especial, en las ciudades de Pachuca y Tulancingo puede constatar

lengua indígena; se deduce de esta manera que una persona o un niño al desarrollarse en un hogar indígena, también crece en un ambiente cultural indígena y, por ende, culturalmente, pertenece a esta población. No existe, hasta la fecha, una pregunta de autoadscripción en los cuestionarios de INEGI como “¿se siente usted indígena?”, o “¿usted se autodenomina indígena?”, lo cual podría arrojar un resultado de la cantidad de HLI totalmente distinto al que conocemos hasta hoy. Para una discusión sobre el tema de la caracterización e identificación de la población indígena véase en la página de Internet de la CDI (http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=90).

¹⁰ <http://www.inegi.gob.mx>

¹¹ El proceso de migración causada por la disputa por la tenencia de la tierra, propiciada por el cacicazgo en la Huasteca, se encuentra documentada y analizada en Gutiérrez Mejía (1992).

¹² Estudios sobre la Huasteca se encuentran principalmente realizados por investigadores del CIESAS, en particular Ruvalcaba (1991; 1998), además sobre los conflictos agrarios y políticos por Ávila (1996), Briseño (1984; 1988), Schryer (1987), entre otros.

¹³ Por otro lado, es importante la migración de los municipios hidalguense a los Estados Unidos, en especial de la población Hñahñu del Valle del Mezquital.

CUADRO 2

POBLACIÓN DE 5 AÑOS O MÁS SEGÚN LENGUA INDÍGENA HABLADA EN LA ZONA URBANA DE PACHUCA

Grupo étnico	HLI
Amuzgo	2
Chatino	1
Chinanteco	13
Chol	2
Chontal	1
Cuicateco	3
Huasteco	50
Huichol	2
Kanjobal	1
Matlatzínca	1
Maya	17
Mazahua	36
Mazateco	12
Mixe	10
Mixteco	35
Náhuatl	5 555
Otomí	1 800
Popoluca	10
Purépecha	14
Tarahumara	9
Tepehua	52
Tlapaneco	6
Tojolabal	1
Totonaca	119
Tzeltal	6
Tzotzil	3
Zapoteco	71
Zoque	1
No Especificado	84
TOTAL	7 917

Fuente: INEGI (2000).

se distribuye entre 28 distintos grupos étnicos; de ellos el más numeroso es el náhuatl, con 5 555 personas, seguido por el otomí, con 1 800 personas; estos dos grupos son los predominantes del estado. El tercer grupo étnico importante originario de Hidalgo es el Tepehua, el cual radica en menor número en la ciudad de Pachuca, incluso rebasado por los Totonacos nativos del vecino estado de Veracruz, con 119 personas, y los Zapotecos oriundos de Oaxaca, con 71 también establecidos en Pachuca. El hecho de que la gran mayoría de los migrantes son hablantes de lengua náhuatl y otomí refleja que se trata de migración interna

un aumento en la población indígena en las últimas décadas (INEGI, censos desde 1960 a 2000; Valencia Rojas, 2000: 58). El porcentaje de esa población procedente principalmente de la Huasteca, la Sierra, la Sierra Otomí-Tepehua del Valle del Mezquital, en el caso de la ciudad de Pachuca, se incrementó de 1.4 a 1.9%, entre 1990 y 2000 (INEGI). Esto es una tendencia general y un nuevo fenómeno migratorio que se caracteriza por la redistribución y reorientación de la población a nivel nacional (Valencia Rojas, 2000: 17).

Según el censo de 2000, la población indígena en Pachuca, mayor de 5 años, alcanza casi los 7 mil habitantes; es decir, 3.17% de la población total. Asimismo, su zona conurbada incluye el municipio de Mineral de la Reforma con 938 habitantes indígenas mayores de 5 años. Esto da un total de 7 917 hablantes de lengua indígena (HLI) en la zona metropolitana de esa ciudad. Dicha población

desde los municipios indígenas del mismo estado, como son la Huasteca hidalguense, la Sierra, el Valle del Mezquital y la Sierra Oriental, hacia la capital.

La migración involucra en proporciones casi iguales a hombres y mujeres; es decir no se registra una movilidad exclusiva de hombres en busca de trabajo, sino más bien de familias enteras que se instalan en la ciudad tratando de insertarse en el mercado de trabajo y adaptándose a una forma diferente de vivir. El índice de los migrantes monolingües es bajo; sin embargo, es más elevado para las mujeres.

Revisando la distribución de la población indígena en relación a los AGEB¹⁴ de Pachuca, se observa que de un total de 169 AGEBs que cuentan con población indígena en Pachuca y su zona conurbada de Mineral de la Reforma, únicamente 31 presentan una concentración de más de 80 habitantes; es decir, 18.3% de

GRÁFICA 1

MAPA DE PACHUCA CON ZONAS DE MAYOR CONCENTRACIÓN DE POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA



Elaboración propia con base en INEGI (2000), SCINCE por AGEB.

¹⁴ Área Geo-Estadística Básica es, según la definición del INEGI, una unidad de ubicación espacial. No siempre coincide con las colonias de las zonas urbanas. Para fines de este estudio, el instituto referido proporcionó los datos desglosados por población hablante de lengua indígena mayor de 5 años con base en el censo de 2000 según su vivienda ubicada en los AGEBs de la ciudad de Pachuca. Por tal razón, los datos que se presentan a continuación refieren al área geo-estadística básica como unidad de ubicación espacial.

CUADRO 3

POBLACIÓN ENTRE 5 Y 14 AÑOS Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE HABLA INDÍGENA Y HABLA ESPAÑOLA

Entidad Federativa	Municipio	Grupos Quinquenales de Edad	Distribución según condición de habla indígena			
			Habla lengua indígena			
			Total	Habla español	No habla español	No especificado
Hidalgo	Pachuca de Soto	0 - 4 años en hogares cuyo jefe habla lengua indígena	1993			
		5 - 9 años	208	178	5	25
		10 - 14 años	303	296	1	6
		Totales	2504	474	6	31

Elaboración propia con datos de INEGI (2000).

los AGEBS en Pachuca y Mineral de la Reforma cuenta con alta concentración de habitantes mayores de 5 años hablantes de alguna lengua indígena.

Ubicando estos AGEBS en un mapa de la ciudad, se observan claramente tres zonas muy definidas en donde se concentra la población hablante de lengua indígena mayor de cinco años. Estas zonas están ubicadas, una en el norte de la ciudad (A); otra zona alrededor de lo que se conoce como el Cerro de Cubitos (B) y la última abarca principalmente las colonias de Santa Julia y San Cayetano (C).

47

Estas tres zonas, claramente definidas, permiten ubicar las escuelas donde puede acudir la población de niños indígenas en la ciudad. Se detectaron 28 escuelas primarias públicas ubicadas dentro, o bien muy cercanas a los AGEBS con mayor concentración de población indígena. Los últimos datos del censo de 2005 del INEGI muestran un ligero cambio en la distribución de la población indígena en la ciudad, ya que aparece una mayor concentración en la zona B, mientras que en las otras dos zonas, la población indígena se ve disminuida, en algunos casos, hasta 50%.¹⁵

¹⁵ Referencias de los microdatos INEGI (2005).

LOS NIÑOS INDÍGENAS EN LAS ESCUELAS

Del total de la población hablante de lengua indígena en Pachuca, se registraron 511 niños y jóvenes, entre cinco y 14 años;¹⁶ es decir, 7.13%. Dada su edad, estos niños deben, necesariamente, acudir a algún centro escolar para cumplir con su educación primaria y secundaria. Sin embargo, en las estadísticas escolares, los alumnos indígenas no aparecen contabilizados. Es significativo que la existencia de los niños indígenas en las escuelas urbanas sigue siendo un fenómeno ampliamente ignorado tanto por maestros como por funcionarios educativos, como revelan los datos de las mismas escuelas vertidos en los cuestionarios 911, los cuales se levantan al inicio de cada año escolar y se remiten a la SEP para integrar las estadísticas educativas básicas del país. Según los datos de esta secretaría, por parte de los maestros y directivos de las escuelas en la ciudad de Pachuca, entre 1996 y 2004 y en prácticamente todos los años, se registraron cero niños indígenas. Solamente en 2000, 2002 y 2003 se observa aisladamente el registro de alguna población de niños indígenas de 108, 14 y uno, respectivamente, únicamente en una escuela. Dichos números reflejan que al interior de las escuelas existe un gran problema de invisibilidad; es decir, los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quiénes son, mucho menos qué lengua hablan. En muchos casos, los maestros simplemente subsumen a estos niños, como muestran datos recientes de una evaluación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Estado de Hidalgo (Raesfeld y López, 2006),¹⁷ como parte de los niños con problemas de aprendizaje: niños que tienen un aprendizaje lento, que no saben expresarse, que no saben leer y escribir bien, con problemas de motricidad fina o gruesa, etcétera. El estudio referido revela que los maestros señalan una gran diversidad de problemáticas identificadas con

48

¹⁶ Además de esta cantidad de niños y jóvenes en edad escolar, se contabilizan un total de 1 993 niños entre 0 y 4 años, viviendo en hogares cuyo jefe o cónyuge hablan lengua indígena y los cuales entrarán en el sistema escolar básico en los próximos años. Esto aumentará considerablemente (alrededor de 400%), la población indígena en la educación básica de Pachuca (http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/definitivos/Hgo/tabulados/13li04.pdf).

¹⁷ Se efectuó una evaluación externa de las actividades realizadas por la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe en todo el estado de Hidalgo, y se recopilaron datos de 700 maestros en una muestra representativa de los municipios.

relación a niños con necesidades o situaciones especiales, mientras que la población indígena, con una identificación étnica clara, no existe. Los niños indígenas en las escuelas públicas de las ciudades son invisibles: no se reconocen y los maestros simplemente no los reportan.

Durante el proceso de investigación, se seleccionó una escuela ubicada en el AGEB 1245 de la ciudad de Pachuca, ya que esta área muestra la mayor concentración de población indígena y además su influencia geográfica abarca también los AGEBS aledaños 1599, 1601 y 1419, especificados en el mapa como zona B. El total de la población en esta zona es de 9 444 personas, de los cuales 3 078 viven en hogares cuyo jefe es hablante de una lengua indígena y 1 267 personas mayores de cinco años hablan una lengua indígena. Durante el ciclo escolar 2007-2008 se realizaron encuestas familiares entre los alumnos de la escuela Libertadores de América, ubicada en la colonia La Raza (AGEB 1245), tanto del turno matutino, como vespertino. En ambos turnos se encuentran registrados 823 alumnos en total; de éstos se hizo una muestra de 80 alumnos, identificados por sus maestras como hablantes de una lengua indígena, o pertenecientes a una familia en la cual los padres la hablan, para aplicarles un cuestionario. Por otro lado, estos datos se complementaron con entrevistas a alumnos, maestros y padres de familia y observaciones en el espacio escolar. En 12 casos los niños pertenecían a la misma familia –hermanos.

49

Muchos de los niños y jóvenes están inscritos en el turno vespertino, lo cual refleja la situación económica de sus familias, ya que muchos de ellos se dedican en las mañanas a trabajos no-formales para poder apoyar a sus padres.

La convivencia diaria en la escuela con niños de la ciudad o de distinto origen étnico (mestizos, nahuas, otomíes, principalmente), crea una serie de conflictos: desde problemas de la lengua, discriminación, psicológicos, además de que el maestro, por lo general, al no ser de origen indígena, no es bilingüe en alguna de las lenguas del estado, y no sabe afrontar dichos conflictos, incluso en ocasiones es partícipe o causante de ellos. En pocas palabras, como lo refiere Durin (2007: 68), “la situación de los alumnos indígenas en escuelas regulares es cruel”. Dicha situación contradice la arriba citada legislación respecto a los derechos lingüísticos y educativos de los niños indígenas.

Se detectó también un fuerte conflicto entre los mismos alumnos respecto al uso de las lenguas, ya que nos encontramos no solamente con niños indígenas de un grupo étnico conviviendo con niños mestizos monolingües en español, sino también con grupos escolares con una mezcla de niños de distintas lenguas indígenas y niños mestizos en un solo salón. Parecen imponerse las reglas ocultas de la escuela, al observar que los niños prácticamente no utilizan su lengua materna al interior de los espacios escolares, ni siquiera en los recreos a la hora de jugar. Como no se alienta el uso de la lengua propia en las clases, este acuerdo tácitamente se extiende a todos los espacios.

En las primeras visitas a las escuelas, resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas (“qué tan raro hablas”, “pareces puerco”, “no sabes cómo decir esto”, “¿nunca has visto una computadora?”), hasta problemáticas más fuertes que lastiman la autoestima de los niños indígenas; esto, sin duda, representa un problema psicológico para ellos. Existe, en general, una baja autoestima –“cuando hablo mi lengua, me ven rara”, “me da miedo de contestar mal”–, hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva, obviamente, una serie de problemas en el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, ya que, al no atreverse a participar activamente en las clases, sus calificaciones resultan más bajas. El miedo no les permite reflejar realmente lo que saben, pues no se atreven a expresarlo.

50

LOS MAESTROS EN ESCUELAS URBANAS CON POBLACIÓN INDÍGENA

Como ya se mencionó, la falta del uso de la lengua materna se debe obviamente al desconocimiento de alguna lengua por parte de los maestros. En un sondeo en la ciudad de Pachuca entre 83 maestros de 10 escuelas primarias¹⁸ ubicadas justamente en las colonias de mayor concentración indígena, se detectó que únicamente 3 de ellos hablan náhuatl u otomí y que otros tres venían de un hogar con padres hablantes de lengua indígena. 48.2% de los maestros nació en la

¹⁸ Agradezco a Lia Martínez por la información recopilada por ella como alumna de la maestría en Ciencias de la Educación, UAAEH.

misma ciudad de Pachuca; 14.5% provienen de otros estados de la república y 37.3% nacieron en otros municipios del estado de Hidalgo, entre ellos municipios con alto índice de población indígena. En la escuela Libertadores de América no hay un solo maestro que hable una lengua indígena. Para los maestros esto significa el reto de poder comunicarse con los niños y papás, en especial al principio de la formación escolar en el primer año. Para solucionar el problema de la comunicación, recurren, en la mayoría de los casos, a otros alumnos mejor instruidos en ambos idiomas como traductores,¹⁹ o bien tratan de aprender con el tiempo algunas palabras básicas de las lenguas indígenas. Por otro lado, los maestros intentan poco a poco enseñar el español a los niños e inducirlos a su uso.²⁰ En muchos casos, los niños indígenas se encuentran aislados de la dinámica del salón; sus actividades se restringen a la expresión mediante el dibujo, ya que el maestro trata de asignarles alguna tarea para que estén ocupados, mientras él avanza su clase con el resto del grupo. Sin embargo, para los maestros el problema del uso de la lengua no resulta significativo, ya que 80% de ellos considera que el hecho de la diversidad cultural y de lenguas en sus escuelas no constituye problema alguno entre alumnos, padres y maestros.

En una entrevista con personal del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI)²¹ de la SEP²² se menciona el rechazo inicial de los maestros y, en especial, la resistencia de los directores y jefes de sector²³ ante el planteamiento del tema de alumnos indígenas en escuelas urbanas. Cuando el CELCI inició su tarea de formación y actualización en las escuelas, específicamente en el municipio de Pachuca, se encontró en muchas ocasiones con la ignorancia completa del tema. Los maestros consideraban: “no tenemos este problema”; el re-

¹⁹ Una estrategia similar fue utilizada por maestros en escuelas regulares en Monterrey, para poder comunicarse con sus alumnos indígenas (Durin, 2007: 86).

²⁰ Una maestra mencionó que una alumna ingresó a primer año, siendo totalmente monolingüe y, al cabo, de cinco semanas de asistencia a la escuela, ella ya podía pedir salir del salón e ir al baño.

²¹ El CELCI de la SEP, en Hidalgo, fue constituido en 2006 como continuidad de la Coordinación Estatal de Educación Intercultural y Bilingüe formada en 2003. Después de la creación de esta coordinación a nivel nacional, en 2001, y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, las tareas de ambas instituciones fueron ubicados en un mismo instituto a nivel estatal.

²² Entrevista con el Mtro. José Acosta, Director de Educación Intercultural y Bilingüe del CELCI, Hidalgo.

²³ El jefe de un sector escolar de Pachuca rechazó rotundamente la oferta de trabajar el tema de interculturalidad en las escuelas y prohibió por escrito la impartición de cursos en su sector.

chazo también era motivado porque para ellos solamente se trataba de “trabajo adicional”. Sin embargo, los docentes reconocen hoy la necesidad de formarse en aspectos de educación intercultural y subrayan su interés en la temática, aunque sólo 44.6% ha participado en algún curso de capacitación sobre este tópico, impartido en su gran mayoría por CELCI. Se nota la deficiencia en la formación de los maestros, los cuales no han sido preparados para enfrentarse a grupos multiétnicos dentro de las escuelas urbanas. Durante la formación inicial de la mayoría de los profesores, el tema de la interculturalidad todavía no formaba parte del currículo de las escuelas normales, situación cambiante gracias a políticas educativas que buscan una atención a toda la población mexicana en el tema de la interculturalidad.²⁴ De esta manera, el tema empieza a incluirse en las escuelas normales y en los cursos de actualización. Pero, como gran parte de los maestros cuentan con una antigüedad en promedio de 25 años de práctica docente, ellos no han sido preparados en ese tipo de temática. Entonces, se encuentran con ciertas dificultades en su quehacer docente al no saber cómo reaccionar frente a los conflictos que se presentan en la clase; al no saber identificar a los niños indígenas; no saben cómo incorporar el conocimiento y la sabiduría de los grupos étnicos a través de los niños y los propios papás de estos niños,²⁵ al contenido de la clase sin reducirlos a simples elementos folclóricos de la cultura indígena mediante la práctica, por ejemplo, de una danza “típica”, sin investigar y conocer el contexto y el ritual al cual pertenece; tampoco saben cómo recuperar el conocimiento previo de estos niños para de ahí partir construyendo un aprendizaje significativo. Simplemente no cuentan con las herramientas suficientes para enfrentar estas situaciones.²⁶ Aunado a esto, se detecta una falta de material didáctico que le permita al maestro trabajar este tipo de cuestiones. Dicho material consiste, para muchos maestros, en los mismos libros de texto

52

²⁴ Véase la recopilación de información sobre la educación intercultural en el contexto urbano de la CGEIB.

²⁵ En un estudio realizado en 2006, en todo el estado de Hidalgo (Raesfeld y López, 2006), se observó que únicamente 18% de los maestros invita a los padres de familia para presentar temas relacionados con la cultura indígena, mientras que más de 60% prefieren utilizar libros, en especial los proporcionados por la misma SEP. Esto refleja que los maestros confían y se restringen en la preparación de sus materiales a los utilizados oficialmente, sin buscar alternativas para enriquecer el aprendizaje de los alumnos y hacerlo más significativo.

²⁶ Algunos aspectos similares fueron señalados por Saldívar (2006: 15) como resultados de una investigación muy amplia sobre los niños indígenas en las escuelas urbanas de México (D.F.), Guadalajara y Monte-

oficiales de la SEP; todavía no existe una revisión minuciosa de las lecciones en español, matemáticas, historia, geografía que se podrían prestar para trabajarlas desde un enfoque intercultural. No se necesita establecer un material expresamente intercultural para impartir el tema de la interculturalidad a los alumnos, sino que la interculturalidad debería ser un enfoque transversal en todas las materias, recuperando este enfoque con distintos temas a lo largo del año escolar; tal como se pretende con el tema de género, el tema del medio ambiente, etcétera. En este sentido, se necesita revisar el material didáctico presente y proporcionar a los maestros las herramientas necesarias para poder trabajar con grupos multiétnicos en su salón y lograr con los niños una convivencia basada efectivamente en la tolerancia, el respeto y un reconocimiento mutuo, tanto entre los niños, como entre el maestro y los niños, el maestro y los papás de ellos.

LAS FAMILIAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

Los datos del cuestionario aplicado en la escuela entre las familias de los niños indígenas detectados, así como las entrevistas realizadas, arrojan que los padres de familia llegaron en su gran mayoría a la ciudad de Pachuca en busca de un empleo y de una vida mejor. Los hombres trabajan, principalmente, en el sector del comercio –tiendas de abarrotes–, de servicios informales como la jardinería y auxiliares de comercio –transporte y descarga de mercancía, repartidores, vendedores de periódicos– y de la albañilería, esto debido a la poca formación profesional que tienen, ya que muchos de ellos reportan una formación a nivel de primaria incompleta. Su ingreso no rebasa el nivel de uno o dos salarios mínimos, con lo cual deben mantener a la familia viviendo en la misma ciudad; sin embargo, no en la misma manera apoyar a la familiares que se dejaron atrás en el pueblo ya que no existe un flujo fuerte de remesas a las comunidades de origen, como se conoce en relación a la migración internacional.

53

rrey. Ella menciona, principalmente, tres elementos: “un manejo reduccionista de lo que es ser indígena (son buenos para las cuentas y manualidades), minimización del problema (yo a todos los trato por igual) y la intolerancia a la diferencia (opresión del lenguaje)”.

Las mujeres se insertan en la vida laboral en menor medida, trabajando en servicios domésticos –en el lavado de ropa, limpieza de casas. Ellas se ven obligadas a establecer nuevas redes sociales con sus vecinas y algunas familiares, sustituir los vínculos dados en la comunidad que mantuvieron con sus madres, hermanas, cuñadas y vecinas quienes le ayudaban en ciertas redes de reciprocidad al cuidado de los niños, los quehaceres, etcétera, por nuevas relaciones en una casa de un barrio de la ciudad. Obviamente, la llegada de nuevos migrantes a Pachuca sigue los caminos de otros ya conocidos; es decir, por recomendación, muchas familias llegaron al inicio con algún familiar o conocido. Se observa la conglomeración de familias de un mismo grupo étnico, incluso del mismo municipio o localidad de origen, en ciertos barrios de Pachuca.²⁷

Si bien no se mantienen en muchos casos los vínculos económicos con los lugares de origen, sí se sostiene una relación a nivel cultural; por ejemplo, las personas regresan a sus comunidades en ciertas fiestas importantes –Todos los Santos–, e incluso reproducen estos eventos en su nuevo entorno. En Pachuca ya se conoce, más allá de los límites de la colonia La Raza, en dónde se ubica la mayoría de la población indígena de la ciudad, el carnaval de Tenango y San Bartolo que festejan los migrantes otomíes año tras año en las calles de esta zona de la ciudad.

54

CONCLUSIONES

La migración de la población indígena hacia la capital del estado de Hidalgo ha ido aumentando en las últimas décadas y significa para las familias migrantes una adaptación a nuevas reglas de funcionamiento en una sociedad mestiza, en espacios públicos de escuela y de trabajo. Los migrantes intentan establecer una vinculación entre lo propio y lo ajeno, manteniendo por un lado sus costumbres y, por otro, insertándose en las escuelas y lugares de trabajo hablando español, perdiendo sus lenguas originales. En las escuelas, a pesar de los programas actuales de educación intercultural y de la legislación reciente, no se logra visualizar a los alumnos indígenas y sus problemas particulares. De igual forma, la

²⁷ Lestage (2001) reporta una situación similar respecto a la migración de mixtecos a la ciudad de Tijuana.

formación y actualización de los docentes no incluyó en su momento el tema de la educación indígena o intercultural. Es por esto que los maestros se sienten incapaces y con pocas herramientas para garantizar una atención adecuada a los alumnos de origen étnico. Incluso, quisiera proponer repensar el programa de educación indígena de la SEP y ampliarlo a las ciudades para dar respuesta a las necesidades de educación de la creciente población de alumnos migrantes. Estos niños acuden a las escuelas públicas cercanas a sus casas y desarrollan sus propias estrategias para integrarse a este nuevo medio.

La educación intercultural debe visualizarse como un proyecto transversal en toda la educación básica, el cual debe proporcionar elementos para que estos niños logren adaptarse a una sociedad predominantemente mestiza, sin perder sus orígenes y su cultura; asimismo, enfocarse a los alumnos y maestros mestizos para que puedan comprender a sus compañeros indígenas con una meta en común: un tratamiento respetuoso y tolerante, un ambiente de armonía y equidad en la escuela. 🐦

BIBLIOGRAFÍA

- Albertini, Claudio (1999), “Los nietos de Sánchez: indígenas migrantes en el centro histórico de la ciudad de México”, en *Ce-Acatl*, núm. 101, pp. 141-148, México: Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos “Ce-Acatl”.
- Anguiano, José Ángel (1997), *Los mixtecos en Nuevo León, una generación de conquistadores urbanos*, Nuevo León: Consejo para la Cultura de Nuevo León, DIF-Juárez Nuevo León.
- Arizpe, Lourdes (1976), *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las “Marías”*, col. Setepentas, México: Secretaría de Educación Pública.
- Ávila Méndez, Agustín (1996), “A dónde va la Huasteca?”, en *Estudios Agrarios*, año 2, núm.5, octubre-diciembre, pp. 9-30, México: Procuraduría Agraria.
- Bar Din, Anne (1992), “La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos”, en *América Indígena*, vol. 52, núm. 1-2, pp. 153-167, México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Bertely Busquets, María (1998), “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II, pp. 74-110, México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Briseño Guerrero, Juan (1984), “El movimiento campesino de la Huasteca. Análisis de los procesos de organización generados al interior de las comunidades indígenas”, en *Anales*, pp. 41-46, México: CIESAS.
- (1988), “La organización comunal y la lucha por la tierra”, en *Papeles de la Casa Chata*, año3, núm. 5, pp. 21-30, México, CIESAS.

- Comboni, Sonia y Juan Manuel Núñez Juárez (2003), "Educación para al diversidad : una mirada al debate latinoamericano", en María Bertely Busquets, *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2006), *Indicadores socio-económicos de los pueblos indígenas. Estimaciones a nivel municipal. Población total e indígena y tipo de municipio (2004-2006)*, México: CDI. Consultado el 23 de marzo de 2008, en: http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores_municipio.xls.
- Consejo Nacional de Población (Conapo) (2001), *La población de México en el nuevo siglo*, México: Secretaría de Gobernación.
- Conning Barr, Andrew (1999), "*La reconstrucción del migrante: felicidad y autonomía del mixteco urbano*", tesis de maestría, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Díaz-Couder, Ernesto (1998), "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto. Consultado el 12 de julio de 2008, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>.
- Durin, Séverine (2003), "*Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey*", en *Revista Vêtas*, núm. 15, septiembre-diciembre, San Luis Potosí: Colegio de San Luis.
- (2007), "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León", en *Frontera Norte*, vol. 19, núm. 38, pp. 63-91, México: Colegio de la Frontera Norte.
- Fernández Areu, Ismael (2003), "*El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo*", en *Actas*, vol. II, núm. 3, pp. 82-86, Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gutiérrez Mejía, Irma Eugenia (1992), *Caminantes de la tierra ocupada, emigración campesina de la Huasteca hidalguense a las minas de Pachuca*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hamel, Rainer Enrique (2001), "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización", en Roberto Bein y Joachim Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, Buenos Aires: UBA.
- Hiernaux-Nicolas, Daniel (2000), *Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*, México: Colegio Mexiquense-Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2000), *XII censo de población y vivienda*, México: Aguascalientes.
- (2005), *II conteo de población y vivienda*, México: Aguascalientes.
- Köhler, Ulrich (Coord.) (2004), "Nueva maravilla. Eine junge Siedlung im Kontext massiver indianischer Migration nach San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexiko", en *Ethnologische Studien*, Band 37. Münster: Lit.
- Lestage, Françoise (2001), "La 'adaptación' del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo", en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, núm. 94, agosto, número extraordinario dedicado al III Coloquio Internacional de Geocrítica " Migración y cambio social", Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado el 26 de marzo de 2008, en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-16.htm>.
- México. Gobierno (2001), *Programa nacional de educación 2001-2006*, México: Secretaría de Educación Pública.
- (2003), "Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas", *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo, México: Secretaría de Gobernación.
- (2005), "Ley general de educación", en *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio, (última reforma publicada 4 de enero de 2005), México: Secretaría de Gobernación.
- (2007), *Programa acciones compensatorias para abatir el rezago en educación inicial y básica*, México: Secretaría de Educación Pública. Consultado el 26 de marzo de 2008, en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/acciones_compensatorias_para_abatir_el_rezago_educ.
- (2008), *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México: UNAM. Instituto de

- Investigaciones Jurídicas. Consultado el 28 de marzo de 2008, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/default.htm?s>.
- Oehmichen, Cristina (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: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Raesfeld, Lydia y Sócrates López Pérez (2006), *Evaluación del programa de educación bilingüe intercultural en el estado de Hidalgo*, manuscrito, México: SEP.
- Ruvalcaba Mercado, Jesús (Coord.) (1998), *Nuevos aportes al conocimiento de la Huasteca*, México: CIESAS.
- Saldívar, Emiko (2006), "Indigenismo urbano: estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D. F.", en Regina Martínez Casas (Coord.), *Niños indígenas en escuelas urbanas: los casos de las ciudades de Guadalajara, México y Monterrey*, trabajo presentado en el Foro sobre la Migración Indígena en México. Ciudades Medias y Grandes Urbes, 30 de octubre de 2006, México: CDI. Consultado el 10 de abril de 2008, en: http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_oct2006/2_emiko_saldivar.pdf.
- Schryer, Frans (1987), "Ethnicity and politics in rural Mexico: land invasions in Huejutla", en *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 3, núm. 1, pp. 99-126, Berkeley: University of California Press.
- Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, México: Planeta.
- Skuttnabb Kangas, Tove y Robert Phillipson (Eds.) (1994), *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Valencia Rojas, Alberto (2000), *La migración indígena a las ciudades*, México: INI-PNUD.

Recibido: octubre de 2008

Aceptado: febrero 2009