

Sylvia Schmelkes

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación,
Universidad Iberoamericana (México)

Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible

Resumen:

El artículo analiza la situación educativa de los indígenas, con particular referencia a tres grupos: los indígenas que habitan en centros rurales en sus comunidades de origen, los migrantes y quienes viven en centros urbanos. Se consideran aquellos factores que no garantizan una educación con equidad y calidad, desde las situaciones presentes en el medio social y comunitario y las características de la oferta educativa, hasta las causas vinculadas con ellas, como la pobreza, las representaciones sociales sobre los indígenas y la propuesta pedagógica con problemas en cuanto a la pertinencia cultural y lingüística. Concluye con estrategias de política educativa vinculadas tanto con el enfoque de la educación inclusiva como de la educación intercultural.

Palabras clave:

situación educativa de indígenas rurales migrantes y urbanos, equidad,
educación inclusiva, educación intercultural

Abstract:

This article analyzes the education of indigenous people, particularly addressed to the following three groups: indigenous people living in their rural original communities, migrants and those living in urban areas. The paper considers those factors that prevent from ensuring an equal quality education, ranging from current situations in the social and community fields and

the characteristics of the education offer, to their causes such as poverty, social representations of indigenous people and the pedagogical proposal bearing problems as to the cultural and linguistic appropriateness. It concludes analyzing education policy strategies related to both inclusive and intercultural education.

Keywords:

education of rural migrant and urban indigenous people, equity, inclusive education, intercultural education

Sylvia Schmelkes

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación,
Universidad Iberoamericana (México)

Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible

I. Introducción

Imposible pensar en América Latina, su pasado y su presente, pero tampoco su futuro, sin considerar a sus pueblos indígenas. Su presencia es cada vez más visible políticamente. Su aporte histórico y actual a las culturas propias de los países de América Latina es innegable.

Inútil planteamos mejorar la equidad educativa sin reconocer que ésta pasa necesariamente por una atención educativa relevante, pertinente y de calidad para niños, jóvenes y adultos de estos pueblos. La educación que nuestros Estados nación les han ofrecido hasta la fecha ha sido poca, pobre, irrelevante e ineficaz.

En América Latina existen alrededor de 40 millones de indígenas, el 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos indígenas¹, hablantes de sendas lenguas, con cosmovisiones distintas, observantes de formas

propias de organización social. Esta diversidad constituye una enorme riqueza. Sin embargo, por razones históricas, estos pueblos han estado sometidos por siglos a fenómenos de dominación, explotación, segregación, discriminación, e incluso etnocidio, sin excepción en nuestros países. Tres cuartas partes de los indígenas de América Latina son pobres, en algunos países en mayor proporción?. A pesar de que 1994 fue decretada la década de los pueblos indígenas por la ONU a nivel mundial, una década después de su inicio no se registraba progreso en cuanto a la reducción de la pobreza (Hall y Patrinos, 2005). Las localidades donde viven los indígenas han sido las últimas en ser electrificadas, en contar con redes de agua potable, en contar con carretera cerca de sus comunidades, en gozar del acceso a servicios de salud y en tener escuela. Muchas de estas localidades todavía no cuentan con ninguno o con algunos de estos servicios.

La falta de condiciones que aseguren la sobrevivencia en las zonas de origen ha orillado a la intensa migración de muchos indígenas a zonas de agricultura comercial como jornaleros agrícolas migrantes, a veces pendulares³, a veces golondrinos⁴, o bien a zonas urbanas. Alrededor del 40% de la población indígena de América Latina reside en ciudades (Del Poppolo, Oyarcé y Ribota, 2007)

La situación educativa de los indígenas ha sufrido también como consecuencia de siglos de dominación. El IIPE-UNESCO Buenos Aires y la OEI califican a los indígenas como “los últimos en la fila” por sus avances en escolaridad y por sus resultados de aprendizaje (IIPE-UNESCO / OEI, SITEAL, 2006).

“En América Latina, sin excepción, los pueblos indígenas son los que acusan los indicadores más bajos de desarrollo educativo, los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades transitan y permanecen en ella cuando acceden, los que con mayores problemas continúan en niveles superiores y los que menos aprenden. Y lo más grave de todo es que son aquellos a quienes menos les sirve la escuela para su vida actual y futura (Schmelkes, 2006).”

El indicador más elocuente de la inequidad educativa, porque habla de la historia reciente de la forma en que se ha distribuido la educación entre población indígena y no indígena, es la tasa de analfabetismo. El analfabetismo indígena, en todos los países, es superior al

analfabetismo no indígena, en casos extremos, como Paraguay y Panamá, es nueve y seis veces más respectivamente, en México más de cuatro (SISPPI, s/a).

II. La educación de los indígenas en México

En lo que sigue me referiré a la educación de los indígenas rurales, urbanos y jornaleros agrícolas migrantes en el caso mexicano. Por lo que se ha estudiado de la educación indígena e intercultural en otros países de América Latina, una buena parte de la problemática se comparte.

II.1. La educación de los pueblos indígenas en comunidades de origen

En México, una parte importante de los niños y niñas indígenas rurales asiste a escuelas preescolares y primarias denominadas “interculturales bilingües”, por lo que es posible comparar la educación que reciben y sus resultados con los niños y niñas que asisten a escuelas regulares. Los docentes de las escuelas interculturales y bilingües son indígenas que supuestamente hablan la lengua de los niños a los que atienden. Estos docentes son contratados con la educación media concluida, y hasta hace unos años, con educación media básica (grado 9). Después de un curso de inducción de tres meses, son enviados a laborar frente a un grupo. Ahora es obligatorio que se inscriban en la

licenciatura semiescolarizada en educación preescolar y primaria en el medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, todavía el 50% de los docentes indígenas no cuentan con estudios profesionales en docencia.

Un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) revela que los maestros indígenas son los que menos leen: un poco más de la mitad leen al menos un libro anualmente, cuando esto es cierto de alrededor del 79% de los maestros no indígenas. El 66% de las escuelas multigrado en el país son indígenas, y una de cuatro escuelas unitarias (de un

solo docente para atender los seis grados) son indígenas. El 28,85% de las primarias generales cuentan con al menos una computadora, y esto es cierto de apenas el 4,1% de las escuelas interculturales bilingües.

Los niños indígenas asisten menos a la escuela que los no indígenas. De acuerdo con el Censo Nacional de Población del año 2005, por cada niño no hablante de lengua indígena que no asiste a la escuela, dos niños hablantes de lengua indígena no lo hacen (INEGI, 2005). Los niños indígenas reprueban y desertan más que los niños no indígenas. Así, la probabilidad de que un niño indígena termine la educación

Cuadro 1

Aprendizaje en tercero de primaria
(datos de 2006)

Español				
Tipo de escuela	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Privada	8	47	39	6
Urbana Pública	24	58	17	2
Rural Pública	31	56	12	1
Indígena	41	52	6	1
Nacional	25	56	17	2
Matemáticas				
Tipo de escuela	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
Privada	13	15	45	28
Urbana Pública	36	21	34	9
Rural Pública	52	20	24	4
Indígena	72	14	12	2
Nacional	40	20	31	9

Fuente: INEE. 2007b. El Aprendizaje en Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales. México, INEE, pp. 21,39.

primaria en 6 años es de 0,51, mientras que la de un niño no indígena es de 0,71 (INEE, 2007a). Los niños que asisten a escuelas indígenas aprenden menos en la escuela que los que asisten a escuelas primarias generales. Si bien es cierto que las pruebas que se les aplican están en castellano, y que esto puede explicar una buena parte de las diferencias encontradas, no deja de alarmar el enorme déficit en el aprendizaje básico de los alumnos que asisten a las escuelas indígenas, como puede verse en el cuadro 1.

El rendimiento escolar de los niños que asisten a escuelas indígenas se encuentra siempre por debajo, y de manera significativa, de los que asisten a otros tipos de escuela. La diferencia en el logro en matemáticas, por ejemplo, entre los niños que asisten a escuelas indígenas y los que asisten a escuelas privadas, es de dos desviaciones estándar.

El estudio del INEE ya citado (2007a) descubre que los niños indígenas que asisten a primarias generales rurales tienen mejores resultados en las pruebas *Excale* que los que asisten a escuelas indígenas. Esto no se debe a diferencias socioeconómicas, sino a diferencias en la calidad de sus docentes.

La situación de desigualdad educativa se suma a la socioeconómica para dar lugar a una situación grave de injusticia social. Los alumnos indígenas, que son los que más requieren calidad en la atención educativa, son los que menos recursos y calidad en la atención reciben.

II.2. La educación de los indígenas urbanos

Como resultado del fenómeno migratorio, claramente agravado para el caso de la población indígena durante la segunda mitad del siglo pasado, un porcentaje ya muy importante de los indígenas mexicanos son indígenas urbanos. Este porcentaje se estima hoy en 40%. Algo similar ocurre, al menos como tendencia, en muchos países de América Latina

Las consecuencias de este fenómeno son de enorme importancia. La multiculturalidad se vive ya en espacios cada vez más reducidos. Hasta hace algunos años, cuando hablábamos de multiculturalidad, nos referíamos a la *coexistencia* en un mismo territorio de grupos culturales y pueblos diferentes. Aunque las relaciones entre estos grupos y pueblos siempre se han dado, y el fenómeno de la dominación cultural ha sido característica de las mismas desde la conquista, estas relaciones se circunscribían a los encuentros de los indígenas con los mercados (de insumos, de bienes, de trabajo, de venta de sus productos), con los caciques que dominaban económica y políticamente, y en muchos casos aún dominan, regiones indígenas enteras, y con el gobierno para la realización de trámites y para la administración de la justicia. Pero cada grupo cultural, en términos generales, se mantenía en los confines regionales de origen. Ahora, la multiculturalidad ha pasado a ser no sólo coexistencia, sino también *convivencia*: los mercados, las

fábricas, las iglesias, las calles, las escuelas, sobre todo en algunas zonas de las ciudades de atracción, son lugares en las que los miembros de los diversos pueblos conviven entre ellos y con los mestizos urbanos. Esta convivencia genera situaciones claras de discriminación, y como tal es muchas veces potencial o realmente conflictiva.

También han sido muy estudiados los fenómenos propios de la vida de los indígenas en las ciudades. Es conocida la precariedad de las condiciones de vida a las que estos indígenas arriban. Se valen de redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo para hacer su primera entrada en zona urbana, en condiciones difíciles hasta que no pueden desarrollar una actividad económica relativamente estable e independizar su vivienda. Generalmente viven en los cinturones de miseria de las grandes ciudades, con lo que ello trae consigo de ausencia de servicios, hacinamiento e inseguridad. El acceso al empleo formal es muy complicado debido a la baja escolaridad con la que estos migrantes llegan a la ciudad. La gran mayoría de ellos no acceden a la economía formal y se dedican a la venta ambulante, a la producción de artesanías, a la mendicidad e incluso a la prostitución. En la ciudad se enfrentan a la discriminación de una sociedad ancestralmente racista, que no ha podido comprender que la pobreza económica no es lo mismo que la pobreza cultural, y que incluso atribuye la pobreza económica a la pobreza cultural. Las

redes de paisanaje, parentesco y compadrazgo ayudan a paliar esta denigración cotidiana. Sin embargo, muchas veces, y en su relación con los otros diferentes, los indígenas prefieren ocultar su origen étnico. Por eso, su presencia en las ciudades ha sido caracterizada como invisible. Entre ellos, sin embargo, mantienen lazos estrechos, así como con sus comunidades de origen, lo que les dota de herramientas de resistencia contra la pérdida absoluta de su cultura. Los vínculos de paisanaje ayudan a preservar los núcleos duros de su cultura, al presentar el contexto necesario para mantener vivo el uso de la lengua materna, así como formas de estructuración de la vida socio-religiosa (mayordomías y sistemas de cargos), celebración de festividades y rituales y reproducción de la vida cultural cotidiana, como la comida, que siguen dando sentido a su vida colectiva en un contexto ajeno y hostil. La cultura necesariamente se dinamiza en un contexto diferente, pero lo esencial se conserva al menos durante las primeras dos generaciones.

Al natural refugio que representa el grupo paisano de referencia – corazón de la identidad mucho más que la propiamente étnica – se añade con el tiempo la presencia de organizaciones de indígenas urbanos, fenómeno más reciente, menos estudiado, pero de enorme trascendencia. Estas organizaciones indígenas comienzan siendo étnicas –y con ello amplían la identidad de la localidad de origen a la etnia, lo que al parecer es un fenómeno que se crista-

liza en la diáspora– y pronto trascienden a lo panétnico. Las organizaciones resultan excelentes mediadoras con los gobiernos locales para la consecución de servicios básicos y vivienda, representan generadoras de proyectos económicos importantes, y son escenario de expresiones culturales que trascienden el autoconsumo para presentarse en sociedad. Su fortalecimiento reciente es un fenómeno de enorme importancia, digno de ser especialmente estudiado, y sus protagonistas vinculados con el diseño de política pública en contextos multiculturales de convivencia.

Un sitio obligado de llegada de los indígenas que arriban a la ciudad, al menos de la población en edad escolar, es la escuela. Además de que enviar a los hijos en edad escolar a la escuela es una obligación constitucional de los padres de familia –rara vez exigida, por cierto– la escuela es valorada por la población indígena en general, y más aún por la migrante, porque representa la puerta de

entrada a la sociedad de destino en la que han decidido continuar su vida. A pesar de ello, la población infantil hablante de lengua indígena forma parte de los grupos más vulnerables en materia de acceso, permanencia y aprendizaje en la escuela, no solamente en general respecto de la población nacional, sino también en las ciudades. Un estudio reciente de la situación educativa de los niños indígenas en el Distrito Federal retrata esta vulnerabilidad de manera clara.

Como puede observarse, los niños indígenas de 5 a 9 años de edad tienen tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que sus pares no hablantes de lenguas indígenas. En el grupo 10-14, esta probabilidad es 5,5 veces mayor para los niños hablantes que para los no hablantes.

Ahora bien, los alumnos indígenas que asisten a la escuela enfrentan una serie de problemas. Una primera es que no son identificados como tales. Los maestros de educación

Cuadro 2

Situación educativa de los niños indígenas en el Distrito Federal, en México

Grupo de edad	Población HLI 2000 ^{a)}	Población HLI Índice inasistencia 2005	Índice no HLI Índice Inasistencia 2005
5 a 9 años	15,9	8,2	2,5
10 a 14 años	26,1	17,6	3,2
Total	21,6	12,4	2,9

a) Población HLI – Población hablante de lengua indígena

Fuente: Centro de Estudios en Economía de la Educación. Las Exclusiones de la Educación Básica y Media Superior en el D.F. México: UNICEF, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, Centro de Estudios en Economía de la Educación. 2006.

básica fueron educados en el paradigma de la homogeneidad, y cualquier diversidad importante en el aula es vista por ellos como un problema, pues no están preparados para enfrentarla. Las más de las veces, hacen caso omiso de su existencia. En otras muchas ocasiones, los niños indígenas son considerados alumnos con necesidades educativas especiales. Muchos niños pequeños, al llegar a la escuela por vez primera, son monolingües en su propia lengua. Otros mayores prefieren no comunicarse, pues aunque hablan español, no lo dominan, y hablarlo delataría su origen y ello traería consigo actitudes denigratorias a su persona y discriminación, a la cual, como todo ser humano, se resisten. Al no poderse o al no querer comunicarse estos alumnos, los maestros consideran que son sordos o que tienen alguna deficiencia mental, y los envían a los servicios de educación especial.

Muchos responsables de los centros educativos, identificando a algunos de sus alumnos como indígenas, tienen actitudes negativas hacia ellos. Se han observado y documentado prácticas de discriminación o segregación, que van desde la etiquetación hasta la creación de estereotipos o prejuicios acerca de las niñas y niños indígenas. Estas actitudes de rechazo se reflejan también en prácticas tales como la concentración de los niños y niñas indígenas en turnos vespertinos o su segregación en grupos especiales. Cuando esto no ocurre, al interior de las aulas

se dan prácticas homogeneizadoras que buscan que todos los niños y niñas lleguen a ser iguales. Rara vez se diversifica la enseñanza para atender las diferencias. Las evaluaciones se realizan con instrumentos estandarizados que miden la capacidad de reproducir información de manera homogénea. Los maestros no reconocen que los niños y niñas indígenas traen consigo saberes propios que podrían enriquecer el acceso de todos a los contenidos curriculares. Los compañeros no indígenas también muestran actitudes y conductas abiertas de desprecio y discriminación hacia sus compañeros indígenas. Esta convivencia rara vez es regulada por la escuela o los docentes, y la diversidad no se convierte en objeto de reflexión, mucho menos en fuente de aprendizaje.

La consecuencia es que los niños indígenas no están a gusto en la escuela. Se sienten discriminados, rechazados. Muchos de estos desertan –causa sin duda de las enormes diferencias de asistencia a la escuela entre los alumnos indígenas y no indígenas de 10 a 14 años–. Otros terminan asimilándose, negando su origen, olvidando su lengua. Muchos testimonios tenemos de niños que le piden a su mamá que no lo recoja en la escuela, o que si lo hace se corte las trenzas y se vista a la usanza occidental (CGEIB. Video *Testimonios con Valor*. 2004). Así, la escuela urbana es para los niños indígenas un sitio que los rechaza o una entrada a la vida urbana que les exige borrar su

identidad y asimilarse a la cultura dominante. Con ello, la ciudad se pierde de la enorme riqueza de su creciente diversidad.

II.3. La educación de los jornaleros agrícolas migrantes

Debido en gran parte al abandono que ha sufrido el campo temporalero minifundista del centro y sur del país durante las últimas 4 décadas, alrededor de 350.000 niños indígenas, entre los 6 y los 14 años de edad, en su mayoría indígenas, aunque no solamente, se ven en la necesidad de migrar con sus familias de los estados del centro y sur del país a las grandes extensiones destinadas a la agricultura comercial del norte y sobre todo del noroeste del país a emplearse durante la temporada de cosecha. Muchos de ellos regresan a sus lugares de origen cuando ésta termina. Aunque a estos niños se les debe brindar atención educativa en las comunidades de origen como en las de destino, lo cierto es que se atiende a apenas el 6% de la demanda potencial. El 70% de la escasa matrícula se concentra en los primeros dos grados de la educación primaria.

La causa central es el trabajo infantil. La necesidad que las familias jornaleras tienen de contar con los ingresos que sus hijos e hijas generan en los campos explica una parte muy importante de la escasa cobertura educativa de estos niños y niñas⁶. La movilidad de la población es también una de las causas fundamentales de la falta de cobertura educativa. Los

tiempos de estancia en la comunidad de origen o en los campamentos agrícolas no coinciden con los ciclos escolares, y los alumnos deben abandonar sus estudios mientras viajan, batallar para que los reciban en la escuela de sus lugares de origen a destiempo, o exponerse a la falta de servicio o al cambio de sistema al moverse de campo en campo. Ello también explica la concentración de la matrícula en los primeros dos grados de la primaria, pues los niños no están en ningún lugar el tiempo suficiente como para aprender lo necesario para pasar de grado. Los niños reprueban, y en un mismo aula puede uno encontrarse alumnos entre los 5 y los 16 años de edad. Al cabo de los años, los alumnos, cansados de repetir grado, terminan por desertar.

El cansancio, el hambre, la desnutrición, las triples jornadas de las mujeres jornaleras (incluidas las niñas a partir de cierta edad), los problemas de salud y los accidentes de trabajo, reducen aún más el tiempo disponible para asistir a clases. Cuando los niños trabajan todo el día, dos horas de clase resultan excesivas. La asistencia irregular de los alumnos; las entradas y salidas de los mismos en el transcurso de un ciclo agrícola o escolar; el monolingüismo en lengua indígena de algunos de los alumnos más pequeños; en ocasiones en varias lenguas indígenas; la heterogeneidad de edades en los grupos de aula, convierten en un verdadero reto el trabajo de los docentes que, a pesar de realizar muchos de ellos esfuerzos extraordi-

narios, tienen serios problemas en la enseñanza que repercuten en la calidad de los resultados alcanzados.

A lo anterior se suma una convivencia entre los alumnos muchas veces difícil: discriminación a los indígenas, o entre grupos de indígenas, o a los recién llegados, o a los que vienen de otras colonias, o a los alumnos más pequeños, hacen la estancia en la escuela desagradable. Los docentes tienen que establecer también reglas de convivencia que eviten este fenómeno y muchas veces no tienen ni el tiempo ni la energía para hacerlo.

Los anteriores son problemas que presentan las condiciones de la población para la adecuada cobertura y calidad de la educación. Pero también se han detectado problemas graves desde la oferta educativa, que el propio sistema educativo puede resolver:

Las unidades de planeación tradicionales de nuestros sistemas educativos son las poblaciones (nuevas colonias o agrupamientos poblacionales) y el crecimiento demográfico de las comunidades aledañas a las escuelas existentes (su crecimiento natural). Los campamentos no lo son. Es así como usualmente se espera que el contacto con el productor o administrador del campo, iniciado casi siempre por personal de la Secretaría de Educación, se concrete en un ofrecimiento del servicio. Los campamentos son propiedad privada, y el gobierno no puede construir en propiedad privada. Así que se está a expensas, además de a

que el productor quiera que haya servicio educativo, a la infraestructura que él esté dispuesto a proporcionar.

Esta es una de las causas de fondo de la baja estadística de atención a la demanda.

A lo anterior hay que añadir el hecho de que la lógica de los recursos otorgados obedece a una relación con lo gastado el año anterior, no a la necesidad de atención educativa a una demanda no atendida. No se destinan suficientes recursos para atender a la demanda de jornaleros agrícolas en el país, a pesar de que la vigencia del derecho a la educación es obligación de los gobiernos.

Los alumnos migrantes, caracterizados por la movilidad y la discontinuidad educativa consecuente, se enfrentan también a la falta de continuidad educativa. En sus comunidades de origen pueden haber estudiado en una primaria general, en una primaria indígena o en una primaria para migrantes de la Secretaría de Educación Pública o del Consejo Nacional de Fomento Educativo. Al llegar a los campamentos o a las colonias se pueden encontrar con una primaria regular, con una primaria indígena, con una primaria del Programa de Atención a Niñas y Niños Jornaleros Migrantes o del Consejo Nacional de Fomento Educativo, o, las más de las veces, no encontrar servicio educativo alguno. Muchos de ellos migran entre campamentos o entre estados de atracción. Los niños deben enfrentarse a sistemas distintos por breves

periodos de tiempo. Súmese a ello que muchas veces no cuentan con documentos y que rara vez hay registros de sus avances que se acepten en otras modalidades escolares. Estudiar se hace cuesta arriba para los alumnos migrantes y sus familias. Frente a la necesidad de trabajar, si en algún momento estudiar fue una opción, ésta va dejando de serlo conforme los alumnos siguen reprobando grados y amentando su edad.

Los maestros y maestras de los niños y niñas jornaleros se enfrentan a un reto descomunal, casi irresoluble. Muchas veces manifiestan actitudes de enorme compromiso. Frente a ello, el sistema educativo los considera para-profesionales y les paga mal, no los estimula, los contrata temporalmente, los capacita poco, y los visita escasamente para apoyarlos en sus actividades cotidianas. Y a pesar de ello, las maestras y maestros de estos niños y niñas son el recurso más importante con el que cuenta el sistema educativo, y a quienes se deben los –en ocasiones sorprendentes– avances de algunos de sus alumnos.

Los datos anteriores nos hablan elocuentemente de un grupo olvidado, constituido en su mayoría por indígenas, respecto del cual se suma el maltrato resultante de la violación de derechos humanos fundamentales a un abandono educativo y a una clara violación también al derecho a la educación. En parte esto puede ocurrir porque este grupo poblacional es invisible para la sociedad mexicana.

III. Las causas

Los fenómenos anteriores comparten en lo profundo causas comunes. Evidentemente, la causa más importante de lo anterior es la pobreza, a su vez consecuencia de siglos de dominación y explotación.

Pero otra causa fundamental es el peculiar racismo del no indígena latinoamericano, que desprecia al indígena, lo considera inferior, no cree que se merezca más que migajas, asocia su pobreza económica con una falsa pobreza cultural, y atribuye su pobreza económica a su supuesta pobreza cultural. La única salvación para el indígena, desde esta perspectiva, es dejar de serlo, si no racialmente, al menos culturalmente: abandonar su cultura, olvidar su lengua, dominar el español, acceder a los mecanismos de movilidad social abiertos a la población no indígena. En general en los países de América Latina el mestizaje ha sido reducido, y los pueblos indígenas aún conservan su fenotipo, además de su lengua y su cultura, y muchas veces sus apellidos. No es el caso en México, donde el mestizaje fue casi generalizado –el 80% de la población mexicana se considera mestiza–. En México, la característica del racismo es la “mestizofilia”, la creencia en “la raza cósmica” de Vasconcelos como el punto ideal de llegada de todo mexicano⁷. Dado que el mestizaje ha tornado casi imposible distinguir a un indígena de un mestizo, el mestizaje puede ser una decisión cultural. Es culpable de

su pobreza el que no decide hacerse mestizo. Y la escuela está para ayudarlo en ese proceso.

Este peculiar racismo latinoamericano, difícilmente reconocido como tal, es el que explica muchas de las decisiones de política pública a lo largo de la historia. Como los indígenas son inferiores y no se merecen más que migajas, no es necesario ofrecerles servicios básicos y sociales, o bien proporcionárselos, pero con una calidad inferior. Sigue imperando este racismo en nuestros países

También hay causas educativas. Estas son las que pueden ser modificadas desde la política educativa, y conviene entonces entenderlas. Una causa es la falta de pertinencia cultural y lingüística de la educación que México ofrece a esta población. Una revisión de la literatura etnográfica de la relación entre la escuela y los pueblos indígenas, realizada recientemente para una evaluación del impacto del programa “Oportunidades sobre la población indígena” (Schmelkes, 2007) permitió llegar a las siguientes conclusiones:

En la mayor parte de las escuelas indígenas del país predomina la castellanización directa –sólo el 63% de los maestros indígenas hablan una lengua indígena, y hay una desubicación lingüística de los docentes indígenas (docentes que hablan una lengua indígena pero que trabajan en una comunidad que habla otra) cercano al 20% (CGEIB, 2004)– o bien el uso instrumental de la lengua indígena se maneja sólo mientras los alumnos adquieren suficiente

español como para proseguir las clases en esta lengua. El bilingüismo, que teóricamente es el propósito del subsistema de preescolar y primaria indígena, no ha sido asumido como tal por los docentes indígenas. Para los alumnos que han tenido poco contacto con el español, la enseñanza se vuelve ininteligible, y el aprendizaje se obstaculiza, para no hablar del efecto del desplazamiento lingüístico (pérdida de nuestra diversidad lingüística) que estas prácticas suponen. Esta problemática lingüística de los niños indígenas en la escuela se presenta con mayor gravedad en las escuelas urbanas y para jornaleros migrantes.

La cultura indígena no está presente en las aulas. La experiencia escolar resulta ajena a los niños indígenas. Tampoco se toman en cuenta sus estilos de aprendizaje, que se basan mucho más en la observación, la imitación, la exploración y la experimentación que en la transmisión verbal de conocimientos. La escuela enfatiza lo escrito –incluso en el aprendizaje de una segunda lengua– cuando la cultura indígena es oral. La relación de la escuela con la comunidad no busca propósitos educativos: es más bien puntual e instrumental. Y como si eso fuera poco, la escuela no respeta los calendarios rituales y agrícolas de las comunidades indígenas, que para ellos son ocasiones de intensa socialización y fuerte aprendizaje.

La escuela, indígena o no indígena, no representa el mejor lugar para aprender para los niños indígenas. Los alumnos, al no enten-

der la escuela, al no sentir que aprenden, prefieren no ir. Los padres, que con el tiempo los van ocupando más y más para el trabajo, acceden finalmente a interrumpir su carrera escolar.

En los niveles posteriores de educación, los alumnos indígenas cargan estas desventajas: no lograron dominar el español porque no se partió de un buen dominio de la lengua propia. Tuvieron una educación deficiente y por lo mismo no dominan muchas de las habilidades necesarias para seguir estudiando. Si continúan a la secundaria, tienen serias dificultades para aprender. Al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas. De esta manera, se castiga a los indígenas por ser víctimas de un sistema educativo desigual en calidad y poco pertinente cultural y lingüísticamente hablando.

No cabe duda que hemos equivocado la política educativa con nuestra población indígena. Hemos insistido en un modelo homogeneizador que persigue abrir la escuela a los culturalmente diferentes para que abandonen dicha diferencia y abracen la cultura mestiza. Pero lo hemos hecho con pobreza: hemos ofrecido una educación homogeneizadora de segunda calidad a la población indígena. El modelo ha sido exitoso, porque en efecto ha tenido un impacto homogeneizador importante. Pero también ha sido diferenciador, y por lo mismo injusto.

IV. La educación posible

México decidió segregar la educación preescolar y primaria destinada a la población indígena. En México, en 1976, y como producto de la lucha de grupos de antropólogos y maestros indígenas, se decide crear la Dirección General de Educación Indígena con el fin de ofrecer una educación bilingüe y bicultural a este sector poblacional. Parecía la mejor manera de llevar una educación pertinente a las poblaciones indígenas. Pero parecería haber indicios de que efectivamente segregar a los indígenas en un sistema educativo propio no ha rendido los frutos esperados, sino todo lo contrario. Efectivamente, al parecer hemos creado y permitido que se desarrolle un subsistema de educación preescolar y primaria de calidad inferior. Los maestros no son buenos, los supervisores no tienen recursos para visitarlos y apoyarlos, la infraestructura es deficiente... Con excepciones, los sistemas educativos en las entidades federativas, responsables de operar la educación indígena, tienen arrinconados a los departamentos de educación indígena: no los tiene en cuenta para la toma de decisiones, les otorga un nivel jerárquico muy bajo dentro de la estructura educativa, no les otorga recursos para operar más allá de los irreductibles. Hay indicios de que se ha constituido una subcultura entre los docentes indígenas que, con obvias y muy valiosas excepciones, los conduce a trabajar poco, sin entusiasmo, con una cierta acti-

tud al obtener la plaza de que ése es el punto de llegada, no el punto de partida para una carrera profesional. Ellos mismos han sufrido la aculturación que la escuela homogeneizante trajo consigo. Nuevamente con valiosísimas excepciones, no creen que las lenguas y las culturas indígenas sean valiosas y dignas de mantenerse y fortalecerse. Tampoco están dotados de los elementos necesarios para ofrecer una educación de calidad. Así, los niños que asisten a primarias generales, donde no se trabaja en lengua indígena, donde la cultura indígena no está presente en los contenidos educativos, donde probablemente la presencia de niños no indígenas genere discriminación, aprenden más a pesar de todo.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos si conviene que sigamos segregando la educación que ofrecemos a los indígenas en sus comunidades de origen. En general podemos afirmar que la segregación empobrece, y eso parece ser lo que ha ocurrido con nuestra educación indígena. Parecería mucho más conveniente que el sistema educativo atendiera a la diversidad, incluida la cultural y la lingüística, desde el mismo corazón del sistema, y no desde sus márgenes.

El enfoque de la educación inclusiva permitiría adaptar la atención educativa a las condiciones específicas –culturales, lingüísticas, incluso socioeconómicas– de los alumnos, en lugar de pedir a los alumnos diversos que se adapten a un tipo de oferta educativa.

Parecería indispensable que ello se hiciera con parámetros de pertinencia cultural y lingüística y de claridad en los propósitos finales de los diversos niveles educativos. Hay propósitos educativos que son de todos; los hay también que son específicos a ciertos grupos poblacionales, como el bilingüismo y el conocimiento de la cultura propia. La elemental justicia educativa exigiría que lo anterior se hiciera con un enfoque de equidad, más allá del de igualdad. La igualdad es dar lo mismo a todos. La equidad es darle a cada quién lo que necesita para lograr los propósitos que son de todos y los que les son propios. Esto representa una ruptura radical con los tradicionales paradigmas homogeneizantes. Permite darle vigencia a la definición que la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena hicieron en sus constituciones, en 1992, como pluriculturales –lo que significa reconocer riqueza en nuestra diversidad y asumir educativamente la responsabilidad de fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen diversos–. Y exige una distribución de recursos enteramente contraria a la actual, en la que se da menos al que menos tiene, para dar lugar al reconocimiento de que los grupos en desventaja requieren una atención especial que demanda los insumos necesarios. De manera muy importante, habría que invertir en la formación docente de calidad para atender la diversidad, además de especializar a ciertos maestros en la enseñanza de la lengua y la cultura.

Igualmente, es necesario atender de manera preferente a grupos de población, como los jornaleros indígenas migrantes, que se están quedando al margen de los beneficios potenciales de la educación y que por lo mismo están siendo condenados a reproducir el círculo vicioso de la pobreza con las próximas generaciones. El fenómeno ha sido suficientemente estudiado, y ha habido ocasión de presentar propuestas de política educativa para atenderlo. En el año 2006, y como consecuencia de un proyecto desarrollado con apoyo del Fondo Mixto México España para coordinar los esfuerzos educativos destinados a la población jornalera agrícola migrante, se presentó una propuesta al entonces Secretario de Educación que atendía las causas de la problemática. Ahí se planteaba diseñar una meta de mediano plazo y otra de corto plazo. La primera debería ir orientada a la erradicación paulatina del trabajo infantil. Este es el verdadero enemigo de la educación de este grupo, y la única solución verdadera a la problemática descrita es su eliminación. Esta meta supone una estrategia de trabajo intersectorial; federal, regional y estatal, capaz de conseguir la participación activa de empresarios agrícolas, de la Secretaría del Trabajo y de la Secretaría de Desarrollo Social, así como de las comisiones nacional y estatales de derechos humanos, de organismos internacionales como UNICEF y la OIT, además de contar con el apoyo de universidades e instituciones de investigación social y educativa. La migración agrícola no

decrecerá, sino aumentará en el futuro. La frontera agrícola continúa extendiéndose. Los cultivos se comienzan a tecnificar al grado tal que se produce todo el año. Los campos agrícolas requerirán de mayor mano de obra. El fenómeno no va a desaparecer.

En el corto plazo, lo que debe proponerse es aumentar de forma considerable la atención educativa a estos niños. Para ello sugerimos dedicar una entidad de alto nivel (dirección general, al menos), dentro de la Secretaría de Educación Pública, a la atención educativa integral a la población jornalera agrícola migrante y a sus familias. La atención federal, concurrente con la estatal, al fenómeno migratorio, es indispensable. Propusimos modificar los mecanismos de planeación de forma que se incluyan en los planes operativos anuales los recursos necesarios para atender a toda la demanda educativa y acordar con los empresarios la instalación del servicio en todos los campos agrícolas. Sugerimos que las escuelas de los lugares de atracción atiendan a la población asentada, cada vez más numerosa, porque muchos migrantes han decidido quedarse durante la temporada ociosa en lugar de enfrentar los gastos de su retorno a la comunidad de origen. En los lugares de origen, la escuela local debe estar abierta todo el año y atender a los alumnos en cualquier momento que lleguen. Urge interrumpir la diversidad de la oferta educativa en los campamentos agrícolas. Y curricularmente,

debe diseñarse una educación modular, con materiales dosificados de aprendizaje asistido, que se pueda seguir en todas las escuelas a los que tengan acceso estos alumnos, acompañado de un sistema de registro, tanto en lugares de origen como de destino, de los avances de los alumnos. Urgente también es el diseño de una boleta única para toda la educación primaria para que los niños sean aceptados en cualquier escuela. También aquí es indispensable invertir en la formación inicial y continua de docentes, dando especial importancia a su formación en la educación inclusiva con enfoque intercultural. Estos docentes tienen que ser adecuadamente reconocidos y consecuentemente remunerados. No faltan soluciones. Lo que se requiere movilizar es la voluntad política para aplicarlas.

La educación intercultural debe ser para todos los mexicanos, por lo que todos los docentes deben estar formados en este enfoque. Ello permitirá a los docentes atender la diversidad de todo tipo, pero especialmente la cultural, y al sistema educativo la lingüística, en toda escuela incluyendo aquellas que no se encuentran en los lugares de origen de las poblaciones indígenas. Las realidades multiculturales en las aulas y en las escuelas, cada vez más comunes en las zonas de destino de las migraciones, podrán así ser atendidas educativamente con pertinencia y respeto, y será posible aprovechar la ventaja pedagógica que representa la diversidad.

Pero igualmente importante es el hecho de que sólo la educación intercultural para toda la población permitirá ir remontando el acendrado racismo de nuestros pueblos mestizos, que en ocasiones hemos logrado introyectar en los propios grupos indígenas. Esta educación intercultural supone la formación de los docentes en el enfoque. Pero dada esta condición fundamental, implica crear espacios de convivencia respetuosos en las escuelas. En el aula, supone avanzar desde el conocimiento de la diversidad –mediante la incorporación de conocimientos, valores, producciones artísticas, cosmovisiones, de los diversos pueblos– a la valoración de dicha diversidad. Valorar la diversidad significa trabajar en formación en valores para desarrollar en cada alumno uno de los fundamentales: el respeto que merece toda persona por el hecho de serlo. Supone transitar de la valoración al aprecio de la diversidad, lo que se logra cuando los alumnos tienen múltiples oportunidades de experimentar el hecho de ser enriquecidos por otros diferentes. Estos tres pasos, a darse en espiral, de lo cercano a lo lejano, de lo más simple a lo más complejo, de lo que se conoce a lo que se desconoce, debieran ocurrir en todos los niveles educativos. Están a la base de la formación de la ciudadanía.

La educación intercultural para todos es una educación contra el racismo y para la convivencia. La situación de profundas asimetrías que viven nuestros pueblos indígenas y que

hemos tratado aquí de documentar parece exigirlo. La necesidad de que en el futuro quienes tomen las decisiones, formulen las leyes, diseñen las instituciones, definan los contenidos de los programas públicos y privados, partan del repudio a las asimetrías, del respeto a la diversidad y del aprecio al otro diferente, es la utopía que debe guiarnos en los próximos cien años de vida independiente.

Referencias bibliográficas

- CDI. Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2008. http://www.cdi.gob.mx/indicadores/en_cuadro07.pdf. Consultada el 8 de julio de 2008.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública) (2004): *Diagnóstico de la Educación Indígena en México*. CGEIB. México.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública). 2004. Video: *Testimonios con Valor*. México: CGEIB.
- Del Poppolo, F., A. M. Oyarce y B. Ribotta (2007): *Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. CEPAL, Notas de Población n° 86, Santiago.
- Hall, G., y H. A. Patrinos (eds.) (2005): *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. Palgrave MacMillan, Gran Bretaña.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2007a). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe 2007*. INEE, México.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2007b): *El Aprendizaje de Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales*. INEE, México.
- INEGI (Instituto Nacional de Geografía y Estadística). 2005. *Conteo Nacional de Población y Vivienda 2005*. INEGI, México.
- IIPE, UNESCO Buenos Aires, OEI, SITEAL (2006): *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*. Buenos Aires.
- Schmelkes, S. (2006): *Algunas causas de la inequidad educativa respecto a la población indígena de América Latina*. IIPE-UNESCO, OEI, SITEAL. p. 64, Buenos Aires.
- Schmelkes, S., G. Aguila, R. Magaña, J. Rodríguez (2007): Estudio cualitativo de impacto del Programa Oportunidades sobre la Educación de la Población Indígena. México, mimeo.
- SISPPI. s/a Sistema de Información sobre Pueblos y Poblaciones Indígenas. <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/>. Consultada el 16 de abril de 2010.
- Vasconcelos, José (1926): *La Raza Cósmica: Misión de la Raza Iberoamericana*. Agencia Mundial de Librería, Barcelona.

Notas

- ¹ Dependiendo de la fuente, la cifra se ubica entre 400 y 660.
- ² En Ecuador, el 87% es pobre (Hall y Patrinos, 2005), en México el 90% (CDI, 2008).
- ³ Que viajan en tiempos de cosecha en las zonas de agricultura comercial y regresan a sus comunidades cuando no hay trabajo.
- ⁴ Que recorren campos agrícolas, migrando a lo largo de todo el año entre ellos, sin volver a sus comunidades de origen.
- ⁵ La referencia es a población hablante de lengua indígena porque el Censo Nacional de Población define a la población indígena por su condición de ser hablante de una lengua indígena.
- ⁶ El jornal, o el pago por día –sea como salario o por lo que se calcula que un adulto puede cosechar en un día cuando se le paga por destajo– está calculado para asegurar la reproducción biológica del productor y su familia durante ese día. El problema es que los jornaleros trabajan a lo más seis meses del año, y el salario debe alcanzarle para los meses que no trabaja. Por eso requiere del apoyo en trabajo de los miembros de su familia.
- ⁷ Vasconcelos, un notable intelectual mexicano, primer secretario de educación pública después de la Revolución Mexicana, en 1921, escribió un renombrado libro con este nombre, *La Raza Cósmica*. Él sostenía que el mexicano mestizo representaba lo mejor de la mezcla de los dos orígenes. Representó la idealización del mestizo.