
BILINGÜISMO Y SEGREGACIÓN ESCOLAR. LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL DISTRITO FEDERAL

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

RESUMEN:

Investigadores en antropología de la educación coinciden en señalar que los factores de clase social, etnicidad, bilingüismo y migración, influyen en la experiencia educativa de los estudiantes. Esto nos conduce a estudiar la instrucción que reciben los niños indígenas en las escuelas primarias del Distrito Federal, comparándola con la que recibe la población no indígena y de clase media urbana. Una primera aproximación no lleva a suponer que la educación que recibe la población indígena, no solo es pobre y de muy baja calidad, sino que se desarrolla en condiciones adversas, en un ambiente escolar poco amigable, segmentado y generalmente discriminatorio. Los estudiantes indígenas, comparados con los no indígenas, enfrentan problemas de acceso y permanencia en la escuela, y la ayuda académica adicional, cuando se ofrece, no aminora la brecha existente entre indígenas y no indígenas, ni mucho menos ayuda a superar el estigma generado alrededor de los estudiantes de origen indígena. En la ponencia analizaremos sobre dos problemas fundamentales, uno relacionado con la segregación étnica al interior de la escuela, y el otro, con el desarrollo de ciertas pautas de bilingüismo; ambos fenómenos son considerados como estrategia de defensa ante la violencia interétnica generada en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, segregación, indígenas, migración, intercultural.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia presentare algunos resultados parciales de una investigación más amplia, que llevo a cabo desde 2004, y que inicie con el objetivo de estudiar las habilidades bilingües hñähñö-español de los estudiantes de origen indígena

de una escuela primaria en el centro de la ciudad de México¹. Gran parte de los resultados de esta investigación han sido publicados y alguna de la información empírica generada ha quedado pendiente, en espera de un análisis posterior². En 2008 continué trabajando sobre esta misma línea de investigación, ampliando a siete escuelas el universo de mi trabajo, para estudiar la experiencia educativa de los niños y niñas indígenas de origen indígena, en particular para analizar la relación entre movilidad social y calidad de la educación, el bilingüismo de los estudiantes y su relación con la enseñanza, y el trauma que genera la segregación lingüística y el racismo en las escuelas.

Esta aproximación esta basada en la información emprírica obtenida en siete escuelas, de una pobalción aproximada de 120 estudiantes indígenas, hñahño, mazahua, mazateco, triqui, nahua, popoloca y mazahua. Los datos duros fueron recabados mediante una prueba de bilingüismo, y la información cualitativa fue levantada mediante entrevistas a profundidad de cada uno de los estduaintes de esta escuela.

MOVILIDAD INDÍGENA Y EDUCACIÓN

En la actualidad las organizaciones indígenas en la ciudad de México prefieren utilizar el término “grupos indígenas originarios” para autoidentificarse como habitantes de la gran ciudad y mediante esta autodesignación han tratado de pugnar por el reconocimiento de sus particularidades como indígenas, y no sean tratados como extranjeros, arguyendo que con esta denominación son

¹ Con el apoyo de CONACYT (2004-2007) llevé a cabo una investigación bajo el título “Bilingüismo, comunicación intercultural y lectocomprensión” en una escuela primaria pública del centro de la ciudad de México, a la que asistían y asisten aún, una mayoría de niños y niñas de origen hñahño.

² A raíz de esta investigación se han publicado una serie de trabajos: “Bilinguisme et altérigé Indigène”. Le bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle. Bulletin núm. 44 / 2007 Université de Fribourg. *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. Colección Más Textos, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2007. Learning with differences. Reversing Hñahño Language Shift and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City, in: *Can School be Agents for Indigenous Languages Revitalization? Policy and Practice*. Nancy Hornberger (Editor). Pelgrave Macmillan Publishing, Reino Unido, 2008.

objeto de una doble discriminación: por ser indígenas y migrantes al mismo tiempo. Por tal motivo rechazan las denominaciones atribuidas para su identificación como migrantes o inmigrantes, porque consideran que son términos discriminatorios. El concepto sociológico de “migrante indígena” usado comúnmente por los investigadores para referirse a la población rural migrante o inmigrante de las ciudades del interior del país, parece no ser el término adecuado, por lo que las organizaciones indígenas urgen a los investigadores a que pongan atención en el racismo inherente a sus análisis.

Es así que cuando hablamos de migración indígena preferimos utilizar el concepto demográfico de movilidad horizontal de la población, que nos indica el cambio que sufre una población, tanto por la natalidad, mortalidad y el movimiento neto. El total del cambio de la población de una comunidad dentro de un determinado lapso de tiempo tiene dos componentes principales: el aumento natural, o sea, el número de nacimientos menos las muertes y el movimiento espacial neto (Butterworth, 1975, pág. 69). El movimiento espacial neto representa el cambio total de la población menos el aumento neto total.

La movilidad laboral ha sido el pivote central de la nueva articulación de las sociedades indígenas a los procesos globales, sin embargo, también es cierto que existen otras causas, no estrictamente laborales que propician el cambio, como puede ser la violencia, las variables ambientales, y sobre todo los motivos educativos (Morales, 2007). La llegada de personas indígenas a las ciudades por motivos educativos empieza a generalizarse, ante todo de personas jóvenes que buscan ingresar a las universidades. Además existe una tendencia a llegar en grupos familiares y vivir dispersos en la ciudad, muy pocos grupos buscan nucleares en unidades y barrios. La red social es una forma básica de organización social de la población indígena en la ciudad, que consiste en la unión entre parientes, amigos y paisanos. También hay sitios importantes de encuentro, como son los clubes deportivos, los parques recreativos, y ahora las escuelas y universidades empiezan a convertirse en lugares de encuentro, de paisanaje y reproducción de la comunidad indígena. Las familias indígenas

urbanas están compuestas por tres o cuatro generaciones, y también observamos en ellas un cambio constante de sus sitios de residencia y una amplia variación en la composición de los miembros del hogar, o visitas de parientes de corta o larga duración.

La situación educativa de la población indígena en edad escolar en el Distrito Federal es la siguiente: de 12,519 niñas y niños indígenas de cinco a 14 años de edad, 10,785 asistían a la escuela, es decir, el 95.17%. En un diagnóstico realizado por la SEP en 2002 se identificó a poco más de 200 escuelas a las que asisten estudiantes de origen indígena de la mayoría de las lenguas indígenas, localizadas en su mayoría en las delegaciones de Iztapalapa (100 escuelas), Gustavo A. Madero (20 escuelas), Cuauhtémoc (12 escuelas), Milpa Alta (cinco escuelas), Benito Juárez (cuatro escuelas), Álvaro Obregón (dos escuelas), Venustiano Carranza (dos escuelas) y Coyoacán (dos escuelas)³.

Los datos indican que casi la mayoría (el 95.7%) de niños y niñas bilingües indígenas en edad escolar asiste a la escuela y que el problema de cobertura para este sector es prácticamente inexistente, o por lo menos no representa un problema serio. En un diagnóstico de la SEP localizó a poco más de 200 escuelas primarias en las que aparecen registrados alrededor de 1,804 estudiantes bilingües indígenas procedentes de distintas regiones del país. La mayor parte de dichas escuelas registran una multiplicidad de lenguas indígenas; en muy pocas encuentra patrones bilingües y biculturales, en algunas escuelas del centro de la ciudad, extrañamente sólo atienden a niños y niñas de origen hñähñö procedentes de la comunidad de Santiago Mezquitlán⁴. Hay que advertir que uno de los problemas de registro de las escuelas es que muchos

³ Aún no contamos con datos precisos sobre el número total de niñas y niños indígenas que asisten a la escuela, sin embargo, creemos que la mayoría se encuentra inscrita en escuelas primarias de las delegaciones Cuauhtémoc, Álvaro Obregón y, en menor número, en Iztapalapa y Coyoacán.

⁴ Ver Rebolledo, Nicanor, en los artículos “Educación indígena y neozapatismo” y “Autonomía indígena y educación intercultural” en los que aparecen datos detallados sobre este tema en particular, editados en el Tomo 1 de 2001 y Tomo 1 de 2002 del *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva*, coordinado por Terehsinha Bertussi, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones, México.

niños y niñas, aunque hablan alguna lengua indígena, no se autoidentifican como indígenas, o se autoidentifican como indígenas y no declaran qué lengua hablan; peor aún, en muchas escuelas ni siquiera se percatan de la existencia de estudiantes indígenas, o sólo se enteran cuando algún estudiante no habla el español como el resto, por lo que las cifras que se manejan tienen esa condicionante.

En las universidades la población indígena es invisible, en cambio en las escuelas primarias públicas frecuentadas por niños y niñas de origen indígena, aunque empieza a ser reconocida, están caracterizadas por una enorme dificultad para incluir a los estudiantes de origen indígena: ingresan sin haber tenido el preescolar, el abandono escolar empieza a hacerse significativo a partir del tercer año, la eficiencia terminal es enormemente baja y el bilingüismo es catalogado como dañino para el aprendizaje.

El abandono escolar no parece estar relacionado sólo con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista. En algunos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela para ayudar económicamente al hogar, pero la mayoría la abandona por causas discriminatorias. Muchos niños, por ejemplo, desean que sus hermanos menores finalicen sus estudios poniendo todo su empeño para apoyarlos, incluso a costa de dejar ellos mismos la escuela.

La mayoría de los jefes de familia, abuelos, padre, madre o tíos, no han concluido su primaria, muchos ni siquiera han ido a la escuela. Sin embargo, depositan en la escuela una esperanza de movilidad social ascendente; quienes no han ido nunca a la escuela son los que más empeño ponen a que sus hijos o hermanos menores vayan a la escuela.

La mayoría de los niños confían en la escuela, pero creen que es necesario trabajar, incluso ven en el trabajo una alternativa de refugio frente a las presiones que regularmente la escuela ejerce, es decir, prefieren trabajar a hacer la tarea escolar. Hay otro tipo de presiones de las que los niños no suelen hablar, se refiere a la violencia física y verbal de sus de sus compañeros y

profesores de la escuela, y que son, en muchos casos, el origen del abandono escolar, un abandono que se manifiesta silenciosamente, y que origina además la huida a la calle. La mayoría de los niños han tenido experiencias de vida en la calle, la calle ha sido un espacio importante de socialización. Por tanto, no es un espacio estigmatizado, pero sí lo es la permanencia en la misma durante mucho tiempo. El abandono de la escuela está acompañado con la intensificación del tiempo en la calle. La mayoría, excepto mujeres, ha tenido experiencias de fuga del hogar y de la escuela. Aunque éstas hayan sido por los mismos motivos, no son juzgadas como decisiones tomadas por su propia cuenta, sino que han sido por influencia de amigos que sufren la misma situación de rechazo en la escuela y el hogar, donde el regreso en ambos casos es por decisión propia. Las experiencias de fuga de la escuela son síntomas de las tensiones internas entre de los niños y niñas de la escuela y sus deseo por construir nuevas lealtades fuera de la familia.

Muchos niños cuentan haber sufrido alguna agresión física leve por parte de sus profesores en la escuela, como golpes con la regla en alguna parte de sus cuerpos, bofetadas y jalones de cabello. Sin embargo, tales agresiones son consideradas por los propios niños, incluso por los padres de familia, como correctivos. Las agresiones físicas con fines correctivos, parecen estar bastante extendidas en las escuelas y en las familias de esta población.

BILINGÜISMO Y SEGREGACIÓN ÉTNICA

La reprobación y el abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas y con un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina, más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de cualquier tipo de discriminación. Cuando los profesores detectan que alguno de los niños no “habla bien” el español por efecto de hablar alguna lengua indígena, deciden separarlo del resto de sus

compañeros, dándole un trato “especial”. Esta es una opinión que emiten los profesores para justificar el déficit lingüístico del español de los niños indígenas, sobre todo cuando los niños no logran adquirir el español a la velocidad requerida se van rezagando del resto de sus compañeros, y por lo tanto, ese rezago da lugar al rechazo justificado.

Los estudiantes de las escuelas que han sido sujetos de mi investigación, en mayor o menor medida han aprendido la lengua materna en el seno familiar, la lengua indígena de sus padres, al igual que han adquirido simultáneamente o poco tiempo después el español, como una segunda lengua. De modo que la mayoría, en mayor o menor grado, son bilingües. Sin embargo, a su ingreso a la escuela, este bilingüismo no es factor de la instrucción escolar, ni de ingreso y ni es tampoco condición para su permanencia y egreso. Las escuelas desconocen, incluso, que lengua indígena hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística nunca se ha planteado como motivo de preocupación. A medida que avanzan de grado se va siendo notorio el problema, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia el rezago es cada vez más evidente.

Como se ha visto, a los estudiantes con este tipo de problemáticas son separados de sus compañeros, para ofrecerles de manera especial una hora de atención o de compensación, les proporcionan ayuda académica individual que les permita seguir sus cursos, pero los profesores asignados a este tipo de tarea omiten la asistencia relacionada con el mejoramiento del español. Los resultados son muy diversos, pero también resulta evidente que en la mayoría el progreso que consiguen con este tipo de ayuda adicional no es suficiente para que los estudiantes logren la nivelación y puedan continuar de forma regular con sus cursos.

Los estudiantes indígenas que hablan su lengua materna además del español, a pesar de que en la escuela adquieren progresivamente competencias en español, presentan, sin embargo, algún tipo de dificultad en la comprensión lectora y en la escritura. Las pruebas que realice para detectar dificultades en la

comprensión lectora y la escritura, no se les puede atribuir ningún valor estadístico, debido al número reducido de sujetos estudiados, tampoco cubren los otros aspectos de la competencia lingüística, sin embargo, de todos modos son prueba suficiente para demostrar los tropiezos de los estudiantes a nivel de las competencias lingüísticas, y su evidente repercusión en las otras áreas de aprendizaje. La dificultad en las competencias lingüísticas puede explicar el bajo rendimiento académico en la mayor parte de las materias, incluidas las clases de español, bajo rendimiento que les hace ser “diferentes” a los demás estudiantes, y por ello, más propensos a ser ofendidos por sus compañeros y por sus profesores.

Cuando los profesores emiten opiniones sobre la lengua indígena de sus alumnos difieren en sus opiniones, pero coinciden en sus apreciaciones críticas. Algunos profesores opinan que no están preparados para recibir a este tipo de alumnos, en cambio otros argumentan que los estudiantes indígenas deberían ser atendidos en escuelas “especiales” donde les den atención adecuada. Los profesores explican que los bajos resultados académicos se deben, en general, a que la mayoría de los estudiantes indígenas ingresan sin preescolar y el tiempo que les dedican para ponerlos al corriente, resta tiempo a sus clases y reduce las posibilidades de dar atención a los otros estudiantes. En suma, argumentan que el problema no radica en sus métodos, sino en la condición indígena de sus estudiantes.

El estudio que realice en una de las escuelas sobre el bilingüismo de los estudiantes y su relación el rendimiento académico (Rebolledo, 2007), me llevó a formular una serie de observaciones críticas acerca del funcionamiento de la escuela y sobre sus objetivos en la atención compensatoria. Detecte, por otra parte, que el racismo afecta al conjunto de actividades escolares y limita la incorporación de los alumnos indígenas a las tareas regulares de la escuela. En el análisis incluía un conjunto de observaciones sobre las limitantes en las actividades compensatorias en el ámbito lingüístico y los pobres resultados que los profesores obtienen en la nivelación. En esta escuela en particular es tan

evidente el fracaso, que los profesores han llegado a generalizar la opinión de que sería preferible atender a la población indígena en escuelas “especiales para indígenas”, en vez de exponerlos a la confrontación desventajosa de sus compañeros no indígenas y a la exclusión permanente. Los profesores dedicados a atender a alumnos indígenas, no tienen una idea clara sobre los objetivos en la educación de los alumnos bilingües; tampoco disponen de instrumentos de evaluación que les permita apreciar los progresos a nivel lingüístico y decidir en que momentos deben actuar pedagógicamente, sin tensar las relaciones interétnicas en los salones. Los materiales para atender el bilingüismo de los niños indígenas es prácticamente inexistente, por lo que los profesores se ven obligados a utilizar materiales proyectados para otros fines. Por su puesto que tampoco los profesores han recibido una formación específica para la tarea que implica la atención a los niños bilingües.

La conclusión parece clara, de la misma manera que la demanda de enseñanza de español a los indígenas ha generado sistemas de enseñanza bilingüe y de materiales adecuados, la presencia de alumnos de origen indígena en las escuelas regulares, debería llevar a los profesores a plantearse alternativas, a fin de enfrentar adecuadamente los distintos problemas expuesto por los alumnos bilingües.

COMENTARIOS FINALES

En las escuelas primarias donde he llevado a cabo mi trabajo, el problema que he detectado se relaciona directamente con el bilingüismo de los alumnos indígenas y la discriminación de que son objeto tan solo por el hecho de no “hablar bien” el español y de ser fuereños. Las escuelas se caracterizan a su vez por una una enorme dificultad para incluir a los estudiantes de origen indígena, muchos de los cuales abandonan la escuela debido precisamente a la discriminación de que son objeto.

El origen indígena y el bilingüismo, se convierten para los estudiantes indígenas en un pesado trauma que no logran superar y este hecho se torna

factor de abandono escolar. Pero también abandonan la escuela por motivos laborales, la mayoría de los niños (en menor medida las niñas) trabajan o han pasado por alguna experiencia laboral, por ejemplo, en la venta ambulante, venta de artesanías en la calle, ayuda a sus padres en casa, en los oficios de los padres. Generalmente ocupan el turno de las tardes para ir a la escuela y por las mañanas trabajan. Son pocas las escuelas donde van al turno de la mañana.

La adquisición del español se torna problemática para los alumnos bilingües de origen indígena, debido a que continúan hablando sus lenguas maternas, las lenguas indígenas que hablan sus padres, y no cuentan con el apoyo pedagógico necesario para incorporarlas alternadamente con el español en los momentos de la enseñanza.

Por último la experiencia migratoria de los estudiantes indígenas está asociada al sufrimiento discriminatorio y a la resistencia a la asimilación cultural. Su experiencia educativa, por otra parte, está plagada de acontecimientos sumamente lastimosos, y muestran a su vez, una enorme dificultad para adaptarse a la vida escolar, permanecer en la escuela y concluir el ciclo.

BIBLIOGRAFÍA

- Chávez, Ana María (2007) "Migraciones indígenas en México", en: *Migraciones indígenas en las Américas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo/Agencia Danesa de Cooperación Internacional, pp- 49-93.
- Martínez, R. y De la Peña, G. (2004). "Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara", en Yanes, P. Molina, V. y González, O., *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México/ Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 89-149.
- Martínez, R. y Rojas A. (2006) "Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas" en: Yanes, P, Molina, V. y González, O. *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México/Universidad de la Ciudad de México, pp. 69-98.

-
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). "Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública", en Yanes, P, Molina, V. y González (coords.) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México/Universidad de la Ciudad de México, pp. 27-67.
- Lobo, Susan (2007). "Migración urbana indígena interna en los Estados Unidos" en: *Migraciones indígenas en las Américas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo/Agencia Danesa de Cooperación Internacional, pp- 30-41
- Rebolledo, Nicanor (2001). "Educación indígena y neozapatismo" en: *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva*, coordinado por Terehsinha Bertussi, Universidad Pedagógica Nacional/*La Jornada* Ediciones, México.
- Rebolledo, Nicanor (2002). "Autonomía indígena y educación intercultural" en: *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva*, coordinado por Terehsinha Bertussi, Universidad Pedagógica Nacional/*La Jornada* Ediciones, México
- Rebolledo, Nicanor (2007). "#Bilinguisme et altérigé Indigène". Le bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle. Bulletin núm. 44 / 2007 Université de Fribourg.
- Rebolledo, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. Colección Más Textos, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Rebolledo, Nicanor (2008). "Learning with differences. Reversing Hñähñö Language Shift and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City", en: *Can School be Agents for Indigenous Languages Revitalization? Policy and Practice*. Nancy Hornberger (Editor). Pelgrave Macmillan Publishing, Reino Unido.
- Yanes, P.; Molina, V. y Gonzáles, O. (coords.) (2004) *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Yanes, P (2006) *El Triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federa /Universidad de la Ciudad de México.