

# Escolarización interrumpida

*Un caso de migración y bilingüismo  
indígena en la ciudad de México*



**Nicanor Rebolledo**

26



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

# **Escolarización interrumpida**

*Un caso de migración y bilingüismo  
indígenas en la ciudad de México*



El presente libro es el resultado de una investigación que ha sido apoyada por el Conacyt en el proyecto Conacyt-SEP-2003-C01-7/A-1 “Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural”.

# **Escolarización interrumpida**

*Un caso de migración y bilingüismo  
indígenas en la ciudad de México*

**Nicanor Rebolledo**



*Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México*

Nicanor Rebollo

Colección mástextos. Número 26

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

**Rectora**

Aurora Elizondo Huerta

**Secretaria Académica**

Manuel Montoya Bencomo

**Secretario Administrativo**

Prócoro Millán Benítez

**Director de Planeación**

Juan Acuña Guzmán

**Director de Servicios Jurídicos**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

**Director de Unidades UPN**

Javier Olmedo Badía

**Director de Difusión y Extensión Universitaria**

**Coordinadores de área académica:**

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuahtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

**Subdirectora de Fomento Editorial**

Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Formación de portada: Mayela Crisóstomo Alcántara

1a. edición 2007

© Derechos reservados por el autor Nicanor Rebollo

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-970-702-227-0

LC3735

M6

R4.3 Rebollo, Nicanor

Escolarización interrumpida : un caso de migración  
y bilingüismo : indígenas en la ciudad de México

Rebollo Nicanor. -- México: UPN, 2007.

208 p. -- (Colección mástextos ; 26)

ISBN 978-970-702-227-0

1. INDIOS DE MÉXICO – EDUCACIÓN 2. EDUCACIÓN BILINGÜE  
3. MIGRACIÓN RURAL URBANA 4. PROBLEMAS EDUCATIVOS I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

# Índice

- 7 **Agradecimientos**
- 11 **Prólogo**
- 16 **Introducción**
- 29 **Migración y estatus indígena**
  - 32 Enfoques de la migración indígena
  - 37 La migración hñähñö
- 48 **Analfabetismo y educación truncada**
  - 56 Situación escolar de los hñähñö
  - 59 Factores escolares adversos
  - 65 Una escuela mayoritariamente hñähñö
  - 69 Expectativas laborales y de estudio
  - 75 El hogar indígena
- 78 **La infancia indígena: aproximaciones antropológicas**
  - 82 La infancia hñähñö
  - 84 Trabajo y estudio
  - 89 Fracaso escolar
  - 92 Es una costumbre ir y venir del pueblo

96 **Una caracterización del bilingüismo indígena**

111 **Del monolingüismo al bilingüismo**

113 Antecedentes

121 Elementos previos

129 **El bilingüismo indígena en la escuela**

130 Una discusión general

132 La competencia lingüística

140 Usos y funciones de las lenguas

146 Actitudes lingüísticas

149 **El hñähñö como segunda lengua**

156 El CD multimedia como alternativa

158 Cuestiones de método

160 **Yoho ya näte/Ñhu ya näte**

161 Estrategia pedagógica

166 Contenidos culturales

170 Evaluación y variaciones dialectales

173 **Aprendiendo con la diferencia**

178 Revitalizando el hñähñö

180 Leo mejor en español si meto el hñähñö

185 **Conclusiones**

185 Inmigración y escolarización hñähñö

187 Bilingüismo y escolarización trunca

191 Perspectivas de enseñanza bilingüe

194 **Bibliografía**

## AGRADECIMIENTOS

**E**n primer lugar agradecemos a la institución que nos brindó el apoyo financiero para realizar la investigación de campo y la aplicación de la propuesta de enseñanza bilingüe surgida de ésta, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En segundo lugar agradecemos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución en la cual trabajamos y a la que debemos mucho, tanto por el apoyo recibido de manera especial para el desarrollo de este proyecto en particular, como por su gran interés en continuar una línea de investigación establecida desde principios de los ochenta, relacionada con la educación intercultural bilingüe. No podemos dejar de mencionar a la maestra Marcela Santillán Nieto, en su momento rectora de la UPN, quien constantemente demostró interés, entusiasmo y compromiso frente a la tarea de resolver los problemas de las escuelas con presencia indígena en el Distrito Federal; gracias a la maestra Santillán, a su pericia personal y a su contribución puntual en el diseño del curso multimedia trilingüe hñähñö-español-inglés, pudimos ver cumplido el sueño de enseñar hñähñö a los docentes no indígenas de las escuelas. Incluso hemos podido presenciar con alegría que en corto tiempo este material se ha convertido en un

excelente instrumento de alfabetización de adultos hñähñö, allende las fronteras. La doctora Sylvia Ortega Salazar, actual rectora de la UPN y en ese entonces subsecretaria de Servicios Educativos en el Distrito Federal (SSEDF), convocó a investigadores de la UPN para acercarse a los problemas de la educación básica en el DF, llamado al que nos sumamos varios colegas; agradecemos ese oportuno llamado y ese interés, siempre puesto en la solución de los problemas educativos de los niños indígenas de la ciudad. Recibimos de la doctora Ortega alicientes que nos llevaron a plantear los cursos de hñähñö a los docentes como una de las alternativas posibles a la desafiante presencia indígena en las escuelas del DF.

Desde el inicio, en 2003, se involucraron y participaron varias instituciones, colegas, estudiantes y docentes de la Escuela Primaria Vespertina Alberto Correa, donde desarrollamos gran parte del trabajo, en el diseño de los instrumentos de investigación, así como en la aplicación y el desarrollo de la propuesta bilingüe. En primer lugar debemos mencionar y agradecer a la maestra María del Pilar Míguez Fernández, profesora de la UPN, quien participó y contribuyó a lo largo de todo el proyecto, desde el diseño de los instrumentos de investigación hasta la redacción de uno de los apartados que se presenta en este volumen y otros que serán tratados en otro texto. Participó también en la formulación de estrategias de comprensión de lectura en español basadas en el hñähñö y en el diseño de las estrategias pedagógicas para la instrucción en el primer y segundo grados en hñähñö, así como en la elaboración de diversos materiales didácticos y de estudio. El trabajo del licenciado Severo López Callejas fue crucial, debo reconocer su gran ayuda, sin la cual no hubiera sido posible desarrollar la propuesta inicial de enseñanza bilingüe. El licenciado López Callejas, hablante nativo del hñähñö del Valle del Mezquital, tuvo que tomar un curso de hñähñö de la variante de Santiago Mezquitlán y del sistema de escritura estandarizada del hñähñö, antes de elaborar un plan de instrucción completo en esta lengua, dirigido a los niños bilingües; posteriormente se hizo cargo de la instrucción en hñähñö para los niños de primer grado, ayudó en la elaboración del diagnóstico sociolingüístico, así como en la elaboración de estrategias para trabajar en hñähñö; también fue responsable del curso de hñähñö ofrecido a los profesores. Mi reconocimiento especial al doctor Ewald

Hecking, profesor de la Universidad Autónoma de Querétaro, estudioso y militante en la revitalización del hñähñö, quien ofreció el primer curso de hñähñö a las profesoras de la escuela Alberto Correa, en un momento en el que nadie mejor que él podía ofrecerlo ni con tan gran entusiasmo. Reconozco también el gran apoyo que nos brindó el licenciado Alejandro Ángeles, quien se involucró impartiendo el curso de hñähñö a las profesoras y posteriormente apoyó al doctor Hecking en el diseño del curso multimedia hñähñö-español-inglés. Mi reconocimiento va también para dos excelentes estudiantes de la UPN: Alejandra Ortiz Salas y Cristina Pérez Ángeles, becarias del proyecto, ambas hablantes nativas del hñähñö del Valle del Mezquital, quienes se hicieron cargo de las clases en hñähñö desempeñándose como acompañantes de las profesoras titulares de primero y segundo grados. El trabajo que desarrollaron permitió a ambas realizar sus tesis de licenciatura: Alejandra se tituló recientemente con el trabajo “Enseñanza de estrategias de lectura en español a estudiantes bilingües hñähñö de sexto grado de primaria inmigrantes”. Cristina al momento todavía no se ha titulado, pero ha desarrollado su trabajo en cuestiones de lectura en español con estudiantes bilingües de quinto grado; esperamos pronto su presentación final. La contribución del doctor Mario Castillo en la asesoría lingüística y del maestro Arturo Álvarez Balandra en asesoría pedagógica para un programa de atención intercultural, fueron especialmente estimulantes.

También debemos reconocer la contribución de algunos estudiantes becarios del proyecto: Manuel Ortiz Barrios, Karla Ivonne Espinosa y Evelyn Mejía Carrasco. El primero, estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, ayudó en diversos momentos del proyecto y desarrolló su tesis sobre aspecto de la formación docente de los profesores en la atención a niños bilingües hñähñö, presentada en 2006; Karla, también estudiante de la UPN de la Licenciatura en Psicología Educativa, profundizó sobre la problemática de los niños de la calle y las adicciones y recientemente presentó su trabajo de tesis, relacionado con el fracaso escolar y las adicciones; de igual modo Evelyn, exalumna de la Licenciatura de Sociología de la Facultad de Ciencias Política y Sociales de la UNAM, ayudó en la aplicación de los instrumentos de investigación y desarrolló su tesis con el trabajo “Reconstruyendo la comunidad: co-

tidianidad, migración y discurso en las sociedades rurales. El caso de Santiago Mexquititlán”, presentado a principios de este 2007.

A los niños y las niñas de la escuela primaria Alberto Correa del turno vespertino, a los padres y madres de familia de los predios de Chaltepēc, Guanajuato, Zacatecas y Durango de la Colonia Roma vaya nuestra especial gratitud. La confianza que depositaron en nosotros en ocasiones se tradujo en esperanza cuando los destellos de sus ilusiones más profundas se escondían tras sus sonrisas cada vez que los saludábamos en hñähñö y nos trasmitían deseos indescifrables y una vitalidad que sólo pueden entender los viejos de la comunidad hñähñö, quienes poseen los hologramas de su cultura hñähñö y los secretos de la ancestral “caja negra” otomiana.

Debemos hacer un especial reconocimiento al entonces director de la Escuela Alberto Correa del Turno vespertino, el profesor Juan Valente García López, por su apoyo, entusiasmo y firme interés en que los niños tuvieran una atención adecuada y que el hñähñö tuviera un verdadero despliegue en la escuela. También agradecemos a las profesoras Karla Mabel Martín Caballero, Rosalba Esquivel Fernández y María del Refugio Santillán Franco; su decisivo y generoso tiempo nos brindó la posibilidad de discutir y encausar la propuesta bilingüe en sus grupos. A los profesores Guadalupe Ortiz Gómez, Fernando Sánchez Salazar, Alma Olinda Bernal Luévano, María Eugenia Mercado, Carlos Salgado Muñoz, Dolores Muñoz Placencia, Cristina Alicia Armenta Fraile y María de Lourdes Brito González, a todas ellas les queremos agradecer su calida recepción y la oportunidad de haber estado en su escuela.

También estoy en deuda con Nancy Hornberger de la Universidad de Pensylvania, quien en varias ocasiones estuvo con nosotros en Escuelas del DF y de Querétaro, visitando a los estudiantes y profesores hñähñö, y de quien recibimos comentarios sumamente importantes sobre los giros de nuestra propuesta bilingüe y sus implicaciones.

## PRÓLOGO

**E**n este texto expondremos algunos de los resultados de la investigación que realizamos en los últimos tres años, gracias al apoyo financiero del Conacyt a través de un proyecto denominado “Bilingüismo, Lectocomprensión y Comunicación Intercultural”, cuyos focos principales han sido el estudio de la problemática de la adaptación de los niños inmigrantes indígenas en las escuelas urbanas del DF, el bilingüismo y la enseñanza bilingüe, en los que integramos temas igualmente importantes como la endoculturación y la interculturalidad, con la esperanza de abrir un diálogo fructífero con colegas que trabajan la problemática de la educación de las poblaciones indígenas, en particular de aquellas poblaciones inmigrantes a las grandes urbes, así como con quienes han centrado su atención en la educación bilingüe y en la innovación educativa en las aulas bilingües y, sobre todo, con quienes han puesto la mirada en la solución de los problemas que nos plantean hoy día las escuelas concurridas por niños de origen indígena.

En gran medida constituye un reporte de investigación y una serie de reflexiones, escritas fundamentalmente para los estudiantes, profesores y padres de familia y compartirlos con los estudiosos interesados

en la problemática educativa de las poblaciones indígenas en la gran urbe, y sobre todo, con los planeadores de la educación. Contiene desde información básica sobre distintos aspectos educativos y de migración, análisis específicos sobre la infancia indígena, el bilingüismo y la inmigración, hasta elementos orientadores para la formulación de propuestas alternativas en aulas multilingües y multiculturales.

La metodología de investigación tiene una característica particular; su punto de partida fue la búsqueda de soluciones a un conjunto de problemáticas educativas de los niños indígenas inmigrantes. Tal vez no sea habitual en las investigaciones antropológicas y educativas comenzar con la solución de problemas, antes de proyectar hipótesis y problemas de investigación. En nuestro caso había de antemano una serie de problemas latentes en las escuelas donde concurrían niños indígenas inmigrantes, por lo que debíamos plantear alternativas para una escolarización mejor, distinta a la habitual. No obstante, todo ello suponía que debíamos iniciar con la elaboración de los instrumentos que hicieran posible un conocimiento amplio y específico sobre cada una de las problemáticas que, según nosotros, estaban afectando de manera directa la escolarización de los niños, como la inmigración y la adaptación de los niños al ambiente escolar, la alfabetización y adquisición del español, las competencias lingüísticas en español y hñähñö, los usos y funciones de ambas lenguas, las condiciones laborales de la mayoría de niños, el ausentismo y la deserción. Debíamos, a su vez, realizar un mapeo sobre las actitudes docentes frente al hñähñö, con el propósito de rastrear aquellos signos de malestar y los códigos que podían frenar cualquier innovación en las aulas. Con este material empírico en la mano y las premisas de los profesores y directivos del plantel que habían surgido de un debate preliminar,<sup>1</sup> presentamos un plan de trabajo que incluía un curso de hñähñö diseñado especialmente para las profesoras, el diseño de una propuesta de enseñanza bilingüe y una

---

<sup>1</sup> En adelante cuando hagamos alusión a la escuela, en general siempre nos estaremos refiriendo a la Escuela Alberto Correa del turno vespertino en la que desarrollamos gran parte de la propuesta de enseñanza bilingüe, e invariablemente estaremos incluyendo en dicha referencia a otras escuelas del mismo tipo, y cuyo nombre nos reservaremos de algún modo, así como los nombres de las profesoras.

serie de actividades interculturales. Es decir, nuestro objeto de investigación estaba siendo construido a través de un proceso que habíamos detonado en la escuela y al que únicamente debíamos seguirle la pista, tratando de examinar los más variados efectos, especialmente aquellos que nos estaban mostrando cierta recurrencia y algún tipo de nudo gordiano.

Analizaremos aquí, desde una perspectiva interdisciplinaria y un tanto con la lente que nos proporciona la antropología de la educación, los problemas del bilingüismo y la escolarización indígena, el racismo académico y la adaptación escolar, sin dejar de pisar los terrenos casi exclusivos de la sociolingüística y la lingüística antropológica, en lo que se refiere al menos a las discusiones sobre el bilingüismo y la educación bilingüe. Nuestra perspectiva global y nuestro enfoque estuvieron orientados a dar respuesta a varias preguntas como ¿qué hacer en el plano educativo ante la presencia indígena en las escuelas primarias públicas? ¿qué hacer con el hñähñö en la escuela? ¿qué nuevo papel deben jugar los profesores en las escuelas a donde concurren niños indígenas? ¿qué tipo de materiales educativos se requieren? ¿qué tipo de formación requieren los docentes para hacer frente al bilingüismo y el interculturalismo asincrónicos? Sin embargo no dejamos de ligar las experiencias de la enseñanza bilingüe con las discusiones teóricas más recientes en el campo del bilingüismo y la educación intercultural.

Gran parte de nuestros análisis están enteramente dedicados a tratar el bilingüismo indígena y la educación bilingüe utilizando algunos conceptos y teorías del bilingüismo, bajo el supuesto de que el bilingüismo indígena es un tema especialmente complejo y empíricamente escurridizo, que demanda una mirada fina y una observación detallada en sus distintos planos. Para lograr tal fineza en el análisis fue necesario acudir continuamente a las teorías del bilingüismo para explicar su naturaleza y sus particularidades, tratando de buscar respuestas a un problema recurrente en las discusiones de los lingüistas y profesores. Si algunas lenguas indígenas como el hñähñö son esencialmente ágrafas y no cuentan con sistemas de escritura ampliamente aceptados y una literatura que afiance su escritura, entonces ¿cómo impulsar la educación en las dos lenguas, el español y el hñähñö, si el hñähñö aún no cuenta con un siste-

ma de escritura compartido por todos aquellos que lo escriben? Esta es una de las preguntas que trataremos de responder.

La inmigración indígena en la ciudad ha sido un tema poco estudiado bajo la óptica de analizar sus efectos en la escolarización indígena y las escuelas que deja en los niños bilingües, aquellos que concurren a las escuelas con el sueño de estudiar y de ese modo abandonar tan pronto como sea posible su situación de pobreza y miseria. La afluencia masiva de niños indígenas a escuelas primarias del centro de la ciudad y de las zonas conurbadas pone a los profesores y directivos en varios dilemas, pues no sólo cuestionan sus métodos tradicionales de trabajo docente sino también colocan al propio sistema educativo en un verdadero aprieto, ya que hasta ahora no habían considerado de manera seria el problema del multiculturalismo y el multilinguismo; menos aún la presencia indígena en las escuelas. La crisis a la que nos referimos está reflejada en las bajas tasas de eficiencia terminal y retención, en la alta deserción y reprobación, pero sobre todo en la violencia provocada por la formación de un foco discriminatorio. Datos acerca de los casos que hemos estudiado más a fondo nos señalan una tendencia creciente año con año de la afluencia de niños indígenas, del asentamiento de relaciones racistas en la escuela, así como de la segmentación indígena, que recrudecen el conflicto escolar. La llegada masiva de niños hñähñö a ciertas escuelas del centro de la ciudad es una tendencia clara, vista por los propios docentes como una tendencia al empobrecimiento de los planteles y a la reducción de sus metas educativas, al detectar que la mayoría de los niños de origen hñähñö ingresa sin preescolar y la repetición llega a ser alarmante. Dada la concentración de niños indígenas en ciertos planteles, los directivos han llegado a percibir los inminentes riesgos de convertir los planteles en *guetos* indígenas, como ocurre en algunas escuelas donde aparecen concentrados niños de origen hñähñö.

Con la afluencia de niños indígenas a las escuelas primarias de la ciudad es evidente que el sistema escolar esta siendo sorprendido por una fenómeno no previsto, que no sólo toma por sorpresa a los docentes en su preparación pedagógica, sino que genera al mismo tiempo una serie de reacciones frente a lo que consideran un problema que rebasa a la propia escuela, un problema que sin duda está poniendo en el centro de

la discusión la educación de las poblaciones indígenas en la ciudad, la calidad y la pertinencia educativa. Tal situación obliga a reflexionar seriamente sobre la formación docente en los problemas de orden lingüístico, la interculturalidad y el bilingüismo asincrónico, así como sobre la proyección de una educación bilingüe intercultural más justa.

Ha sido muy recurrente entre los investigadores educativos asociar la educación de las minorías con factores sociales y económicos como pobreza y marginación, reduciendo los factores lingüísticos; a veces tampoco consideran la verdadera influencia del bilingüismo y de la asincronía cultural. Es por eso que estudiamos con lupa etnográfica los factores lingüísticos, la edad en la que los niños adquieren el español, la frecuencia de uso del español, sus actitudes hacia el español y hacia su lengua materna, el factor indígena en el desempeño académico, el trabajo infantil y su relación con el ausentismo.

Aunque sabemos que nuestro trabajo contiene muchas limitaciones en cuanto a que no pudimos estudiar a profundidad la formación de un dialecto urbano hñähñö y el desplazamiento lingüístico, ni mucho menos sus posibles efectos en la escolarización posterior, creemos que podrá contribuir en la discusión sobre aspectos particulares de la escolarización indígena y la formulación de alternativas educativas en aulas bilingües y multiculturales; creemos, además, que hace falta un trabajo sistemático sobre la problemática educativa de los niños indígenas inmigrantes en la ciudad que nos permita una visión general y particular de cada etnia y cada plantel, acerca de los aspectos más específicos, tanto lingüísticos como pedagógicos.

Aclaremos que en todo el texto hemos preferido hablar en plural por un motivo que tal vez resulte irrelevante, pero que tiene para nosotros un enorme significado; han participado muchas personas en un proyecto que hemos concebido de manera colectiva. Sin embargo, finalmente, la responsabilidad sobre lo que se escribe a lo largo de este texto es de quien aquí suscribe.

Nicanor Rebolledo  
Ajusco, verano de 2007

## INTRODUCCIÓN

Las concepciones ingenuas de la cultura indígena, así como las ideologías del lenguaje, parecen ser las armas más poderosas para encubrir la ambigüedad con la que suelen manejarse los docentes ante la presencia de una lengua indígena en la escuela, lo mismo que la falsa ubicación del problema del bilingüismo. Tales concepciones evocan un conjunto de tópicos estudiados con frecuencia por etnógrafos educativos y lingüistas, que son examinados como parte de las problemáticas de las minorías etnolingüísticas, la inmigración y el bilingüismo en la ciudad, con niveles propios de complejidad, que requieren la elaboración de respuestas claras para orientar la educación de los inmigrantes indígenas.

Al igual que en otros contextos de inmigración, los inmigrantes indígenas en el DF sufren la amenaza constante de la asimilación cultural y en consecuencia, padecen los efectos de la discriminación y la exclusión, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el laboral y el jurídico. El ajuste a la cultura dominante es sumamente lastimoso, especialmente para los niños indígenas, a quienes resulta traumática su adaptación al nuevo entorno. Los niños recién llegados del pueblo de origen y luego inscritos a la escuela, sin pasar por un periodo previo de ambientación,

sufren aún más los efectos de la discriminación, comparados con aquellos niños que han pasado por un periodo relativamente corto de integración antes de ingresar a la escuela.

El bajo estatus indígena es una condición sumamente fuerte que dificulta la adaptación de los niños inmigrantes al medio escolar, incluso es mucho más poderosa la diferencia indígena establecida en el interior de los planteles que el criterio de selección impuesto por la educación moderna, entre otras cosas, debido a las estrictas formas de selección instituidas, que muchas veces están más sujetas a las valoraciones de los docentes que a los criterios de evaluación del rendimiento escolar efectivo. La estructura social de la escuela, basada en asincronías culturales y en relaciones desiguales, en cierta forma suplanta al típico proceso de selección académica del más apto y con las mejores calificaciones. Es decir, al estudiante indígena le va mal desde que ingresa a la escuela hasta las evaluaciones académicas finales, no por ser mal estudiante en su desempeño, sino porque es evaluado con criterios culturales antes, durante e incluso después de haber concluido sus estudios. Ser indígena, bilingüe y pobre, son condiciones no siempre separadas a la hora de valorar la condición indígena de los niños y evaluar, en consecuencia, su aprendizaje. Sabemos que las tres variables son parte de una misma condición y que en la escuela, sin embargo, la condición indígena y el bilingüismo, son cargas negativas mayores frente a la selección ordinaria fincada en las evaluaciones académicas.

En este texto nos proponemos estudiar el proceso de escolarización de los niños y las niñas hñähñö inmigrantes bilingües originarios de Santiago Mezquititlán, que habitan en los llamados “predios” de la Colonia Roma, en el DF. El estudio es resultado de una investigación aplicada basada un tanto en los métodos convencionales de la investigación-acción, que iniciamos en el 2003 en algunas escuelas primarias públicas del centro de la ciudad, en las cuales, a su vez, propusimos un modelo de educación bilingüe hñähñö-español, para ser desarrollado junto con otras actividades interculturales complementarias, sustentado en la idea de otorgar al hñähñö funciones académicas importantes y de ese modo contribuir con algunas soluciones, sin dejar de reconocer que dicha tarea fue apenas un paso inicial, tanto en lo que atañe a la investigación

propiamente dicha como al ideal de proyectar soluciones a través de una propuesta de enseñanza bilingüe. Ambas cuestiones, la investigación y la formulación de la propuesta de enseñanza bilingüe, nos colocaron a su vez en un marco adecuado para analizar desde diversos ángulos los efectos de la inmigración, el estatus indígena y el bilingüismo en la escolarización y la adaptación de los niños indígenas en la escuela.

## **ESTATUS INDÍGENA Y ESCOLARIZACIÓN**

La presencia de niños inmigrantes indígenas bilingües en las escuelas primarias públicas del Distrito Federal (DF) denominadas “regulares” (expresión que suelen usar para distinguir el subsistema de educación indígena del general), hoy día está poniendo en verdaderos aprietos a los docentes, pues cuestionan las prácticas educativas habituales. De acuerdo con datos del Gobierno del Distrito Federal (GDF) del 2002, había alrededor de 12,596 niños de cinco a 14 años de edad de procedencia indígena, de los cuales 10,785 se encontraban inscritos en escuelas públicas de la ciudad y sólo 547 no asistían a la escuela. En el DF el 75% de niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluir la primaria, sólo el 25% de los alumnos que inician concluyen el sexto año.<sup>2</sup> Además de su condición económica, de pobreza y marginalidad, hay un factor fuerte de exclusión: no hablar “bien” español y ser indígena.

En la ciudad de México la relación entre inmigración indígena y educación es parte de un proceso sumamente complejo, debido a que la educación es también, en ciertos casos, uno de los motivos de la migración y los inmigrantes indígenas no se incorporan fácilmente al nuevo entorno ni al ambiente de las escuelas, al menos no lo hacen tan rápidamente, abandonando sus costumbres y mucho menos sus lenguas. Al contrario, ciertos aspectos de sus costumbres y lenguas llegan a mantenerse sin llegar a fundirse en la cultura dominante y, por decirlo así, a la cultura de la escuela de manera absoluta; crece, por otro lado, el temor que suscita la creciente presencia de inmigrantes indígenas en lugares no previstos,

---

<sup>2</sup> Datos reportados por la Secretaría de Educación Pública, 2001.

dando como resultado reacciones de los habitantes nativos frente a los inmigrantes que no cumplen con los estándares de integración ciudadana y, en consecuencia, con los patrones de la vida escolar. Este fenómeno de integración de los inmigrantes indígenas a la cultura dominante se ve claramente reflejado en la vida de las escuelas y en los patrones de adaptación que los propios estudiantes indígenas construyen para sobrevivir a la agresión sistemática. Dichos patrones suelen fundarse en expectativas duales: esforzarse en la escuela sin importar el precio como estrategia de sobrevivencia y respuesta a la discriminación; aceptar la discriminación como un mal pasajero y así justificar la negativa de retorno al pueblo de origen; responder a la agresión y retornar al pueblo de origen como una medida de emergencia; los habitantes ciudadanos discriminan pero la vida en la ciudad es mejor que la del pueblo de origen; la vida del pueblo de origen es mejor pero no ofrece ventajas mayores como la ciudad; la escuela en la ciudad es mejor pero discrimina; la escuela del pueblo no discrimina pero tiene pésimos profesores; los profesores de la ciudad son racistas pero a cambio tenemos las ventajas que ofrece la ciudad. Ante esta lógica de sobrevivencia de los inmigrantes indígenas en las escuelas la institución escolar genera un sistema de control cultural de los “de dentro” sobre los “fuereños”, mediante prácticas sociales que buscan regular el ingreso y la expulsión, la retención y la reprobación; prácticas que perpetúan el sistema de poder racista y presuponen cogniciones sociales prejuiciosas compartidas por los miembros de la comunidad escolar (Van Dijk, 2003). Tales prácticas cotidianas pueden ser institucionales, abiertas o encubiertas, intencionales o no; sin embargo cuando los miembros indígenas, basados en sus experiencias de sufrimiento discriminatorio, interpretan que el racismo estará siempre en los lugares a donde lleguen, no cabe ya ninguna justificación que intente aminorar la acción prejuiciosa. Las prácticas sociales de exclusión sistemática en las escuelas comprenden el racismo, la inferiorización y la marginación, el maltrato físico y moral, la incompreensión como modelo de acción pedagógica, el racismo académico que fluye por los canales de la docencia, los libros de texto, los discursos de los docentes y de los estudiantes y sus innumerables filtros, la interacción en clase y la estructuración del currículum escolar a partir de criterios raciales, pero sobre

todo comprende el fatalismo docente instaurado como *doxa* explicativa del fracaso indígena en la escuela.

Algunos estudios etnográficos realizados en otros contextos de inmigración nos demuestran que el fracaso escolar de los estudiantes minoritarios es causado por el estatus migratorio (ver a Ogbu y Gibson, 1991), que incluye una serie aspectos legales y sociales para la obtención de la ciudadanía (Kymlicka, 2003). Comparado esto con la inmigración indígena en el DF, no es la inmigración en sí la que afecta la escolarización de los sectores indígenas, sino su condición indígena; es decir, la condición indígena contribuye a que los estudiantes interrumpan sus estudios, no los concluyan y mucho menos obtengan elementos discretos a fin de continuar con estudios superiores. El fracaso escolar debe entenderse aquí no como una mala acción de la escuela o la hipertrofia de alguna variable del sistema escolar, sino como un elemento inherente al sistema educativo y una consecuencia directa de la función selectiva de la escuela (Molina y García, 1984), selección que es llevada a cabo mediante múltiples mecanismos, exámenes, procedimientos técnicos sofisticados y encubiertos, donde eligen a “los más aptos” para representar los valores de excelencia académica.

Quizá no debiera sorprendernos el bajo rendimiento escolar de los estudiantes indígenas, pues en este tipo de población se conjuntan pobreza, baja escolaridad en padres y madres y pertenencia a una comunidad indígena con una lengua y cultura distante a la cultura escolar dominante. Tampoco debería asombrarnos que los niños indígenas sean quienes tienen menos éxito en la escuela, cuando son evaluados con instrumentos técnicos tradicionales, y los más vulnerables a ser educados a través de metodologías igualmente tradicionales; son, por otro lado, los que menos poder tienen en la escuela, los más invisibles y paradójicamente los que más dependen de la educación escolar.

Autores como Gibson (1991) y Ogbu (1991 y 2003) nos dicen que los patrones de adaptación escolar de los inmigrantes están basados en la diferenciación entre minoría y mayoría, que generalmente las respuestas adaptativas que los estudiantes minoritarios construyen en las escuelas están nutridas de sus propias experiencias culturales, que las diferencias culturales y lingüísticas están influenciadas de igual manera

por las diferencias culturales de la sociedad dominante (anfitriona) con la cual tienen contacto, y que una de sus características es que tales diferencias dentro del sistema cultural de los inmigrantes involuntarios (Gibson, 1991) y los miembros de los grupos dominantes anfitriones existen antes de la llegada de los inmigrantes. Esto es, la identidad étnica de los estudiantes es un factor importante en la construcción de las respuestas adaptativas, pues brinda un sentido al deseo de cohesión de quienes han decidido emigrar, semejante a la identidad forjada por la primera generación, y quienes incluso aprendieron la lengua y la cultura de la sociedad dominante.

En nuestro caso las prácticas cotidianas en la escuela admiten el fracaso escolar como una situación natural propia de la población hñähñö. Se asume que los estudiantes hñähñö tendrán un bajo rendimiento, por lo que se prevé desde el inicio de clases que los programas sólo se cumplirán parcialmente. En términos de motivación lo anterior pone en riesgo al personal docente de experimentar lo que se denomina “desesperanza adquirida”, esto es, pensar y sentir que los resultados serán negativos a pesar del esfuerzo depositado en el trabajo diario, lo que finalmente lo lleva a aminorar los esfuerzos para alcanzar los propósitos planteados. Los resultados negativos se atribuyen a factores de orden cultural y lingüístico, por ser indígenas, pero sobre todo por ser pobres y marginales. Así por ejemplo, forma parte de la cultura escolar la regla entre las docentes de no asignar tareas para desarrollar fuera de la clase pues, producto de su experiencia, calculan que únicamente la traerán los estudiantes no hñähñö. Es por esto que los patrones de adaptación escolar se basan en diferencias étnicas y de clase social, entre indígenas y no indígenas, entre niños con posibilidades de éxito académico y niños pobres situados en la frontera del fracaso; en consecuencia, las respuestas adaptativas de los niños hñähñö se construyen con base en sentimientos de rechazo y discriminación, que lejos de propiciar la integración escolar crean una segregación interna cada vez mayor.

## **BILINGÜISMO SUSPENDIDO**

Con frecuencia algunos investigadores educativos tratan de situar la escolarización indígena como un problema ligado casi de manera exclusiva a la pobreza y en ocasiones vinculado causalmente a problemas de diferencia cultural, relegando el problema lingüístico a un simple tema de orden técnico (Gentili, 2004). Nosotros, por el contrario, pensamos que no es posible entender la escolarización indígena sin integrar las variables de pobreza, identidad y bilingüismo en un sistema explicativo mayor. Evaluaciones de calidad de la educación básica en México de 2004, realizadas por el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa (INEE), nos indican que los resultados en las escuelas primarias indígenas son 25% menores a la calificación obtenida en las escuelas privadas, las mejor calificadas. Entre los estudiantes indígenas de sexto grado de 16 estados sólo el 2.54% alcanzó niveles adecuados de comprensión lectora y el 0.067% en matemáticas. En la Olimpiada del Conocimiento Infantil, en las escuelas rurales, el promedio de aciertos fue del 49.4 y en indígenas del 35.5; en las escuelas comunitarias de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe), en los lugares más apartados del país, fue de 32.9% de aciertos, en las rurales de 70.8%, en las públicas urbanas de 78.3% y en las particulares de 80.4% (Míguez, 2007).

Los niños bilingües indígenas sufren en la escuela cuando no hablan el español tan bien como los niños monolingües de la ciudad; en ocasiones este mismo sufrimiento frena su desarrollo académico y torna problemática su permanencia escolar y los docentes llegan a considerar, incluso, que esta situación es la causante principal del fracaso escolar. A simple vista uno podría suponer que este problema aparentemente simple sea originado por el bilingüismo del niño y no por la escuela, que sea el niño quien deba buscar la forma de adaptarse a la escuela y al español estándar y no la escuela la que debiera ofrecer soluciones. En realidad cuando los niños bilingües llegan por primera vez a la escuela hablan español, pueden comunicarse con sus maestros y hasta pueden distinguirse de manera sobresaliente de sus compañeros no indígenas en algunas tareas académicas. El problema comienza cuando los docentes les exigen hablar “correctamente” español y no logran hacerlo

como ellos quisieran. La tarea de hablar “correctamente” español en la escuela se convierte rápidamente en un verdadero reto para los niños y un trauma que la mayoría no logra vencer, pues pronto se transforma en un estigma bajo el cual se ocultan ciertas formas de racismo académico y segregación escolar, desde los cuales son evaluados cotidianamente.

Los niños que fueron a la escuela en su pueblo de origen o que ya cuentan con alguna experiencia escolar y tuvieron que interrumpir sus estudios para trasladarse a la ciudad, llegan a sentirse relativamente seguros respecto a que su bilingüismo y su español indígena no afectarán su desarrollo académico, ni mucho menos serán un obstáculo para desenvolverse adecuadamente en la escuela de la ciudad, pues seguramente se han formado nociones acerca de que las escuelas no son necesariamente diferentes de un lugar a otro; sin embargo en pocas semanas se dan cuenta que la escuela de la ciudad no es la misma que la del pueblo de origen, pues en la escuela del pueblo los docentes no les exigían hablar “correctamente” español, ni mucho menos los corregían, incluso hablaban hñähñö con toda libertad en los salones con sus profesores y hasta tenían clases especiales de hñähñö. Así que los niños con experiencia escolar en el pueblo y de reciente ingreso a la escuela de la ciudad no se explican el motivo por el cual ahora les pidan hablar “correctamente” español, así como tampoco encuentran explicación ante la oposición de los profesores a hablar hñähñö en los salones con sus compañeros, en aquellos momentos especiales en los cuales necesitan el auxilio de sus compañeros para resolver cuestiones relacionadas con las clases. A diferencia de los niños con experiencia escolar, los niños que por primera vez van a la escuela se sienten intimidados desde el primer día; no hablan por el temor a cometer errores al hablar español, tampoco entienden todavía cuáles serán las normas lingüísticas de la escuela. Ni los docentes ni los padres de familia les explican las razones por las cuales en la escuela tendrán que hablar sólo español y tendrán que sustituir el hñähñö por el español en las clases.

Las personas y los grupos nacen o se vuelven bilingües por una serie de causas relacionadas principalmente con ciertos movimientos de pequeña y gran escala, como las migraciones, el contacto cultural y la educación (Grosjean, 1982). Esto supone que la educación es o puede ser

un ámbito natural de desarrollo del bilingüismo; sin embargo no es así, por lo menos en la educación mexicana, donde casi siempre la castellanización se antepone a todo el proceso, en cuanto a que es un requisito exigido por la actual política educativa y en la escuela es cumplido al pie de la letra. Ante este monolingüismo instituido en la escuela una solución que los padres de familia inmigrantes ofrecen a sus hijos bilingües al inscribirlos a la escuela es que vayan acompañados con otros niños de su misma condición para que tengan con quien hablar, ya sea familiares, parientes o paisanos, para protegerse de los “otros”, sabiendo de antemano que tendrán dificultades de comunicación. Creen que al ir acompañados podrán sortear los problemas que implica la integración; al no conocer la jerga y la cultura infantil de los “otros” tal vez prefieran juntarse con miembros del mismo grupo o pasar desapercibidos antes que mantener relaciones amistosas fuera del grupo. Esta es una particular característica de la población hñähñö inscrita en las escuelas de la ciudad, en la cual podemos percibir una fuerte tendencia hacia la búsqueda del reagrupamiento en la escuela con miembros de su misma etnia para fines diversos: recrear su bilingüismo y autoprotegerse, etcétera.

El bilingüismo es pues factor fundamental en la escolarización indígena, quizá sea una de las marcas más visibles y más fuertes sin las cuales sería casi imposible percatarse de la presencia indígena en la escuela. Los niños hñähñö inmigrantes llegan a la ciudad con un bilingüismo adquirido en su lugar de origen y al instalarse en el nuevo entorno éste bilingüismo sufre cambios importantes, sobre todo al ingresar a la escuela, pues en la escuela tienden a usar más el español que su lengua materna o bien mantienen su bilingüismo dando lugar a un mayor uso del español. Si llevamos estas distinciones al terreno del bilingüismo hñähñö-español en la escuela, en general podemos entender que un niño de origen hñähñö que habla el español además del hñähñö en gran medida usará el hñähñö en su casa y el español estará siendo destinado a la escuela, así como a otros ámbitos de la sociedad. Podríamos describir tal situación en términos de diglosia, por dos razones: los hñähñöhablantes tenderán a desplazar el hñähñö de la escuela forzados por la propia escuela. Como podrá verse el desplazamiento estará condicionado por las funciones que desempeñan ambas lenguas en el contexto y es obvio que el hñähñö

sea excluido de las áreas principales de la vida cotidiana (de la economía, el trabajo y la educación) y sea reservado únicamente al hogar y para algunas funciones comunitarias mínimas, en tanto que el español estaría ocupando las funciones principales de la comunicación intercultural y la educación, estaría siendo además la lengua del trabajo y la economía. A menudo estas relaciones diglósicas suponen un paso previo del monolingüismo hñähñö al bilingüismo hñähñö-español, hasta llegar al monolingüismo español, situación que podría tratarse de una combinación de bilingüismo sin diglosia y diglosia sin bilingüismo, siguiendo el esquema de Fischman (1997). Es decir, hay una tendencia que alienta el abandono del monolingüismo hñähñö y el bilingüismo, para la adopción del español por completo. En algunos casos este proceso ha sido breve y en otros se ha mantenido a lo largo de varias generaciones, pues ha sido hasta el momento un proceso que ha dependido de la escuela, la cual, como sabemos, siempre ha inclinado su balanza hacia el monolingüismo, dado que sus objetivos se han planteado en términos de la castellanización. Mediante pruebas de vocabulario aplicadas a estudiantes hñähñö de educación primaria del medio rural y de la ciudad, hemos podido comprobar que los inmigrantes de segunda generación han abandonado casi totalmente su lengua materna y que a mayor escolarización mayor pérdida del hñähñö. Hemos identificado a su vez que este desplazamiento ha ocurrido ante todo por la enseñanza directa del español y por la penetración directa a gran escala de préstamos lingüísticos.

Este bilingüismo asociado con la identidad y con la capacidad individual de hablar dos lenguas crea una diferenciación latente en la escuela “regular”, diferenciación que amplía la brecha de desigualdad y disminuye las posibilidades de escolarización de los sectores indígenas, pues por un lado se afianza como un estigma que limita a los niños bilingües su integración a la escuela y por otro se coloca como uno de los principales obstáculos en el acceso a conocimientos académicos y crea los mayores problemas cognitivos y afectivos en los estudiantes. Es una huella ligada a las concepciones ingenuas de la cultura indígena que fecunda visiones racistas de la organización escolar. Para los docentes es una invención de los investigadores y un falso problema pedagógico, es un problema circunstancial que escapa a la tarea fundamental de la escuela por lo que

consideran que no hay razón para fijar demasiado la atención en él; en primer lugar porque no es un objetivo de la escuela y, en segundo lugar, porque la lengua indígena es perjudicial para la adquisición de conocimientos académicos.

Los docentes construyen una serie de explicaciones sobre el bilingüismo indígena basadas en nociones populares, a través de las cuales son guiadas sus actividades en aula. Son creencias contradictorias que se reproducen sin seguir pautas claras y también son mecanismos sutiles de rechazo a la diversidad, que sin llegar a prohibir hablar el hñähñö en clase inducen a que los niños no lo hagan. El énfasis en la pronunciación “correcta” de las palabras en español es la herramienta más eficaz de silenciamiento de un niño bilingüe, un ejercicio jactancioso que presupone logros a costa de apagar las voces de sus estudiantes, magnificando sus resultados cuando todos permanecen en silencio, dejándose llevar por el profesor. “El hñähñö es bonito pero perjudica el aprendizaje” es una expresión típica de tales concepciones ingenuas y racistas de los docentes; así como ésta hay un cúmulo de creencias en torno a la lengua indígena, que presuponen que el bilingüismo de los estudiantes hñähñö afecta el aprendizaje y retrasa la adquisición de la lectoescritura en español. Más aún, piensan que la presencia viva del hñähñö en la comunicación cotidiana dentro y fuera del aula no ayudará a proporcionar conocimientos académicos, sino que, por el contrario, limitará su acceso.

En ocasiones el limitado español o el español cortado sin llegar al monolingüismo de hñähñö, o “cuatrear” –término que los propios hñähñö usan cuando se refieren a alguien que no habla español “correctamente”– representa la mejor señal de autosegregación o de segregación inducida, cuando son separados del resto del estudiantado para ubicarlos en un lugar destinado a los estudiantes con “problemas de aprendizaje” y otorgarles atención “especial”, una atención cargada de connotaciones deficitarias en lo educativo, cultural y lingüístico. En el supuesto de incluir el hñähñö en la enseñanza los docentes creen, incluso, que el hñähñö oral tal vez pueda ayudar en algún momento a crear un clima de confianza en el salón de clase y elevar un poco la “autoestima”, “pero si se introduce al igual que el español poco contribuirá con el aprendizaje escolar, podría restar tiempo a la horas destinadas a cumplir con el propósito de la en-

señanza y la meta de enseñar en español”; “la introducción del hñähñö podría llegar a confundir a los niños cuando se les enseñe en español, podría atrasarlos y desviar su atención”; “no facilitaría la enseñanza en ciencias y otras áreas académicas, pues el hñähñö carece de conceptos académicos para trabajar las distintas áreas del currículo”. Si optaran por la educación bilingüe estarían “invirtiendo” mucho tiempo en corregir “los vicios de lenguaje” de los niños hñähñö (dicen *el profesora, el sandilla, el banca*); si “los niños ya saben hablar hñähñö, para qué repetir lo que ya saben”; “de nada serviría a los niños aprenden a escribir en hñähñö, pues lo que necesitan es aprender español”. Finalmente creen que el aprendizaje en dos lenguas multiplica las tareas académicas, porque entienden que deben trabajar con las dos lenguas.

Este tipo de bilingüismo, considerado propio de los inmigrantes indígenas, esta poniendo en tela de juicio las prácticas educativas monolingües habituales de la escuela, situación que nos subraya la importancia de que los docentes reconozcan la presencia indígena en la escuela y el bilingüismo de los niños, así como la necesidad de formarse en metodologías adecuadas y la urgente transformación de sus actitudes negativas hacia el hñähñö. Con todo esto, creemos que muchos docentes ya están dando los primeros pasos al reconocer su falta de preparación para atender este tipo de situaciones bilingües y han detectado que el problema no está únicamente en sus manos, sino en el cambio necesario que debe darse dentro del rígido sistema escolar. Aunque es un primer paso, este nivel de sensibilización nos ha permitido introducir el debate en algunas escuelas acerca de la importancia del hñähñö en la alfabetización y nos ha llevado a preguntarnos sobre el mejor momento para la introducción del hñähñö como lengua de refuerzo o lengua de palanca en la comprensión de lectura. Este ha sido uno de los puntos nodales de la discusión respecto a si se introduce primero el hñähñö y luego el español, o si podemos introducir ambas lenguas en forma paralela, sin afectar el aprendizaje ni la estructura curricular. En los ambientes escolares bilingües suele recomendarse la introducción primero de una lengua y después la otra, de preferencia primero la lengua materna y después la lengua dominante de comunicación intercultural; lo que sí importa es que se establezca la separación espacial y temporal dentro

del currículum. Esta recomendación se basa en experiencias escolares de doble inmersión y de la teoría de la interdependencia propuesta por Jim Cummins, la cual supone una estrecha relación cognitiva y social entre L1 y L2.

Uno de los objetivos de este trabajo es discutir, a la luz de los resultados de la propuesta bilingüe, dichas posibilidades de construir un modelo flexible de manejo de las dos lenguas, sin enclaustrar los momentos de exposición de ambas, ni alternar de manera arbitraria L1 y L2 en el proceso.

## MIGRACIÓN Y ESTATUS INDÍGENA

*... Ciertamente que en el transcurso de los milenios se han ido formando una y otra vez poblaciones sedentarias, pero, vistas en su conjunto y a lo largo de los tiempos, siguen constituyendo una excepción. La regla la constituyen las incursiones de rapiña y de conquista, las expulsiones y el exilio, el comercio de esclavos y las deportaciones, la colonización y el cautiverio. En cualquier época y por las razones más diversas, una parte importante de la humanidad siempre ha estado en movimiento de forma pacífica o forzada, en simple migración o huyendo; una circulación que necesariamente tenía que dar lugar a continuas turbulencias. Se trata de un proceso caótico, que desbarata cualquier intención planificadora, cualquier pronóstico a largo plazo...*

Enzensberger, 1992

Esta parte del trabajo está dedicada a analizar los aspectos más generales de la migración hñähñö, así como la situación escolar de los estudiantes de origen hñähñö, migrantes y residentes en los “predios” de la colonia Roma, inscritos en escuelas primarias públicas del centro de la ciudad. En particular analizamos la situación escolar con relación a la migración, el estatus indígena y fracaso escolar, poniendo especial atención en la problemática de la infancia indígena.

Algunos estudios etnográficos demuestran que el fracaso escolar de los estudiantes minoritarios es causado por el estatus migratorio y por la discontinuidad cultural y lingüística que provoca la educación escolar (ver a Gibson y Ogbu, 1991). Nos dicen también que los patrones de adaptación escolar están basados en la diferenciación entre inmigrantes y no inmigrantes, entre minoría y mayoría; frecuentemente las respuestas adaptativas que los estudiantes minoritarios construyen en las escuelas se nutren de sus propias experiencias culturales, y las diferencias culturales y lingüísticas están influenciadas de igual manera por las diferencias culturales de la sociedad dominante (anfitriona) con la cual tienen contacto, y una de sus características es que tales diferencias

dentro del sistema cultural de los inmigrantes involuntarios (Gibson y Ogbu, 1991) y los miembros de los grupos dominantes anfitriones, existen antes de la llegada de los inmigrantes. La identidad étnica de los estudiantes es otro factor importante en la construcción de las respuestas adaptativas, pues brinda un sentido a un deseo de cohesión de quienes han decidido emigrar, semejante a la identidad forjada por la primera generación, y a quienes, incluso aprendieron la lengua y la cultura de la sociedad dominante.

En nuestro caso partimos de la idea que el fracaso escolar de los estudiantes indígenas en la ciudad es causado por el carácter que adopta la migración, pero además por el estatus indígena y el bilingüismo de las niñas y niños. Aunque la inmigración estigmatiza de algún modo a la población indígena que ingresa y permanece en las escuelas, no instituye de forma clara diferencias entre inmigrantes y no inmigrantes. Más bien la diferenciación se expresa mediante algún tipo de división que implanta la condición indígena y no indígena, así como a través de un juego de asociaciones que suele darse entre indianidad y migración al interior de los planteles. En ocasiones el limitado español o el español cortado sin llegar al monolingüismo de alguna lengua indígena, o “cuatrear” –término que los propios otomies usan cuando se refieren a alguien que no habla español “correctamente”–, representa la mejor señal de autosegregación o de segregación inducida, cuando son separados del resto del estudiantado para ubicarlos en el mejor de los casos en la USAER para darles atención “especial”, una atención cargada de connotaciones deficitarias en lo educativo, cultural y lingüístico. Es por esto que los patrones de adaptación escolar se basan en diferencias étnico-raciales, entre indígenas y no indígenas, entre niños con potencial de éxito y niños pobres. Por lo general las respuestas adaptativas de las niñas y niños hñähñö se construyen a base de sentimientos de rechazo y discriminación, que lejos de propiciar integración hacia la escuela crean una segregación interna cada vez mayor. Es frecuente encontrar que el bajo rendimiento de los estudiantes se asocie con la clase social y el capital cultural de la madre y el padre, así como con la pertenencia a un grupo indígena. Quizá por eso no debiéramos sorprendernos del bajo rendimiento escolar de los estudiantes indígenas, pues en este tipo de

población se conjuntan pobreza, baja escolaridad en padres y madres, y pertenencia a una comunidad indígena con una lengua y cultura distante de la cultura escolar dominante.

La mayoría de las niñas y niños trabajan en el comercio informal de las calles y cruceros del centro de la ciudad, elaboran y venden artesanía, limpian parabrisas, venden dulces y chicles. El encontrarse con cierta libertad que les da su forma de trabajo y al obtener con facilidad ingresos propios y disposición de dinero en efectivo, con independencia de los padres, les da la posibilidad de moverse en las calles y hacer una vida más integrada al “mundo callejero” que al hogar y a la escuela; la vida en las calles los orilla a las drogas, los coloca en los límites del hogar y la escuela. Quienes libran esos márgenes es gracias al esfuerzo de integración que realizan sus familias; la escuela, por el contrario, en vez de ofrecerles atención los reprueba y margina, los etiqueta y separa, al no darles ningún tipo de opción los excluye.

Las prácticas cotidianas en la escuela admiten el fracaso escolar como una situación natural propia de la población indígena. En la escuela se asume que los estudiantes indígenas tendrán un bajo rendimiento, por lo que se prevé desde el inicio de clases que los programas sólo se cumplirán parcialmente. En términos de motivación lo anterior pone en riesgo al personal docente de experimentar lo que se denomina “desesperanza adquirida”; esto es pensar y sentir que los resultados serán negativos a pesar del esfuerzo que se empeñe, y finalmente lleva a aminorar los esfuerzos para alcanzar los propósitos planteados. Los resultados negativos se atribuyen a factores de orden cultural y lingüístico, por ser indígenas, pero sobre todo por ser pobres y marginales. Así, por ejemplo, forma parte de la cultura escolar la regla entre las docentes de no asignar tareas para desarrollar fuera de la clase pues, producto de su experiencia, calculan que únicamente la traerán los estudiantes no hñähñö.

El hecho de que los estudiantes sean indígenas en la escuela constituye un reto para el plantel que, desde nuestro punto de vista, consiste en la adaptación de la escuela a las características de la población estudiantil, donde han prevalecido prácticas etnocentristas y racistas que suponen, entre otras cuestiones, no visualizar ni visibilizar a los estudiantes indí-

genas. Sin embargo, en la escuela se trabaja con el malestar del fracaso escolar como realidad, como una profecía que parece decantar el desconocimiento y la desconfianza hacia alternativas propuestas por especialistas en el tema; tal es el caso de las propuestas que hemos planteado para apuntalar el desarrollo lingüístico del alumnado, como una forma de aminorar las condiciones desfavorables para el desarrollo lingüístico y el éxito académico de la población estudiantil.

## ENFOQUES DE LA MIGRACIÓN INDÍGENA

El estudio de los indígenas en las ciudades ha ocupado un lugar muy importante en las investigaciones antropológicas recientes, como veremos son varias las razones que motivan este creciente interés. Algunos estudiosos han centrado su atención en la construcción de tipologías para comprender el “paracaidismo” de las colonias pobres de las ciudades, básicamente para demostrar que los *paracaidistas* construyen estrategias de organización motivadas esencialmente por una reacción ante la situación social en la que viven. La teoría de la cultura de la pobreza desarrollada en los años 60 por Oscar Lewis, para comprender los estilos de vida de los pobres, cobró una fuerte influencia en las investigaciones posteriores, como aquellas que se realizaron para estudiar los niveles de cohesión social que los migrantes alcanzan en el ambiente urbano donde llegan (Butterworth, 1975); en una perspectiva similar es abordado el problema a partir de las redes de intercambio que construyen los marginados y que representan el mecanismo socioeconómico que suple la falta de seguridad, remplazándola con un tipo de ayuda basado en la reciprocidad (Lomnitz, 1975); también son estudiados los pobres de la ciudad, en sus actitudes políticas y su integración al sistema político mediante canales de control gubernamental (Montaño, 1976). Autores como Kemper (1976), sin adoptar el “dualismo fácil” característico de muchos de los enfoques que atribuyen a la ciudad las cualidades de una entidad moderna y progresista, y al campo la otra cara de la moneda, el atraso y la pobreza, sostiene que la adaptación de los campesinos a la ciudad debe entenderse a partir de las actitudes y comportamientos que los emigran-

tes adoptan, y que varían según la posición socioeconómica, tanto antes como después de la emigración.

Uno de los trabajos más exhaustivos con respecto a la migración indígena, es sin duda, el que desarrolla Lourdes Arizpe, sobre todo por el especial énfasis que le otorga a la descripción etnográfica y el análisis microsociológico; en su estudio sobre los patrones de migración indígena aborda, la identidad, el subempleo y la subocupación característica de esta población, a través de casos como el de los mazahua y otomíes en el Distrito Federal (Arizpe, 1975).

Hoy día las investigaciones sobre la migración indígena, no han cambiado su foco de atención, incluso algunas de la hipótesis sobre los patrones de migración y adaptación de los inmigrantes en la ciudad siguen planteándoles de la misma manera. Es decir, localizamos una gran variedad de temas de investigación que buscan tener, desde sus propias especialidades, una visión acerca de la presencia indígena en las ciudades; aunque con objetivos y métodos distintos llegan a mantener una línea común de investigación, enfocada a explicar la nueva composición multicultural de la ciudad y el lugar que ocupan las poblaciones indígenas. Con frecuencia algunas investigaciones encuadran sus objetivos en discusiones sobre el desarrollo de ciertos modelos teóricos de interpretación; otras, en cambio, proponen, desde la perspectiva de las instituciones, describir problemáticas y explorar alternativas de política pública, con la intención de buscar soluciones desde la esfera del gobierno; observamos además una cantidad cada vez mayor de participantes indígenas interesados en llevar la voz de sus organizaciones en foros académicos así como experiencia de sus comunidades en relatos e informes, que no sólo buscan alimentar la discusión sino también contribuir con nuevos conocimientos sobre las formas de vida que llevan en la ciudad, en donde invariablemente tratan de demostrar antes que otra cosa, el carácter comunitario de las acciones que emprenden.

Podemos decir además que las investigaciones recientes son de distinto tipo, observamos planteamiento, en las que en general destacan cuestiones relativas a la organización política de los inmigrantes, los ciclos rituales y el modo de vida de las comunidades originarias, los derechos humanos indígenas de comunidades de inmigrantes y pueblos nativos, la identidad

indígena y su reproducción en la ciudad, la educación y el trabajo infantil, los movimientos migratorios y el empleo informal, hasta tópicos más amplios como el multiculturalismo y la cultura indígena (Yanes, *et al.*, 2004). Sin embargo, esta diversidad temática ofrece un amplio panorama sobre las transformaciones socioculturales y territoriales de los pueblos nativos y las comunidades de inmigrantes indígenas, un acercamiento a la cuestión del reconocimiento de los derechos indígenas y el diseño de políticas públicas para la atención de la población indígena en las ciudades (Yanes, *et al.*, 2004).

Por otro lado, podemos observar un particular interés por estudiar los efectos locales de la emigración indígena hacia los Estados Unidos y el movimiento de retorno a las comunidades indígenas (Fox y Rivera, 2004). Al igual que el conjunto de trabajos anteriores, en este tipo de investigaciones podemos ver planteamientos semejantes, macro y micro, que investigan bajo la perspectiva de analizar teóricamente la migración indígena a través de casos concretos de migración transnacional y sus efectos locales, pero sobre todo para comprender la capacidad organizativa de los migrantes indígenas en los Estados Unidos y el efecto de ese potencial transformador en las comunidades de origen, con la propia voz de los actores como instrumento principal (dirigentes indígenas). La aparición de una gama de organizaciones y coaliciones civiles y políticas, da lugar a extensos debates sobre las nuevas identidades étnicas surgidas del proceso de migración y sobre las nuevas oportunidades para la acción colectiva basadas en vínculos traslocales, que tienen lugar tanto en los Estados Unidos como en los lugares de origen. Se entiende que este nuevo proceso con el cual los migrantes indígenas crean espacios públicos, está relacionado también con el surgimiento de “comunidades transnacionales” y con la idea de la creación de una “ciudadanía comunitaria traslocal”. El concepto de “comunidades transnacionales” se refiere al proceso mediante el cual los migrantes indígenas se convierten en miembros activos de sus comunidades tanto de destino como de origen, mientras que el de “comunidades traslocales” denota una membresía mucho más específica en los asuntos públicos de una comunidad “desterritorializada” (*cfr.* Fox y Rivera, 2004: 34). En los debates priva la idea de que la ciudadanía comunitaria traslocal tiene sus propios límites,

al no incluir los derechos más amplios de los miembros adscritos a la comunidad y no reconocer la participación de los gobiernos nacionales y estatales en las decisiones que suelen tomar.

Lo cierto es que, dentro de este conjunto de temas, la identidad cultural indígena y el multiculturalismo ocupan un papel estelar, comparado con otros tópicos, como los demográficos y los educativos, que por cierto quedan muy al margen de la investigación educativa actual y de las preocupaciones de la pedagogía.

Los estudios sobre la escolarización indígena en la ciudad, si bien no son abundantes, comienzan a abrir un campo de investigación que promete resultados en un futuro mediano, proceso en el que hemos visto surgir un fenómeno que no podemos dejar de comentar aquí. Este fenómeno se refiere a la sobresaturación de los informantes y en consecuencia al desquiciamiento de la comunicación en los planteles y comunidades de inmigrantes, debido a la presencia simultánea y sobre-demandante de investigadores en el mismo sitio. Antes se decía en broma que en Los Altos de Chiapas había por lo menos un antropólogo por cada familia indígena, hoy sin exagerar podemos decir que encontramos un investigador por cada inmigrante indígena, y que en ocasiones el mismo tráfico de investigadores en el sitio crea serias disputas por el terreno y los informantes. La situación ha llegado a tal punto crítico, que valdría la pena sugerir a los estudiosos que en vez de dirigir la mirada hacia los inmigrantes, podrían fijarla en los investigadores y en las imágenes que los informantes indígenas construyen sobre los investigadores; además de atractiva creemos que la idea daría pie para discutir sobre el oficio de los investigadores, sobre todo de aquellos que se mueven en los terrenos de la metodología de las ciencias e, incluso, la empresa podría ser interesante para quienes pretenden realizar investigación en estos medios en los que estos fenómenos recurrentes afectan la vida de las comunidades y el propio diseño de las investigaciones.

En una sola escuela, por ejemplo, hemos visto desfilar durante los últimos tres años por lo menos a unas 20 personas, entre periodistas, estudiantes e investigadores de distintas universidades y diarios, queriendo realizar algún tipo de investigación, algunos sin éxito y otros con mejor suerte. Mary Jordan del Washington Post realizó una visita corta,

en mayo del 2004, de la que surgió un artículo analítico sobre el modelo de enseñanza bilingüe que desarrollamos en la escuela, titulado “*Learning in Their Native Tongue. Mexican Cities Join Experiment in Bilingual Education*”:<sup>3</sup> tiempo después nos enteramos que había pasado por la escuela Julián Peine, estudiante de la Université de Lyon 2, para hacer entrevistas a los profesores y estudiantes; en 2006 aparece publicada su tesis “*Analyse D’un Conflit Raciste au Cœur de la Ville de Mexico*”. Desde 2001 Hiroyuki Ukeda de la Universidad de Osaka, ha estado haciendo visitas periódicas a la comunidad de Santiago Mezquititlán y también ha pasado temporadas en los “predios” de la colonia Roma, por lo que no podía faltar en su itinerario la visita a la mencionada escuela.

No podemos dejar de mencionar a las tesis de la UPN inscritas en el mismo proyecto que coordinamos, que han estudiado en el mismo plantel los efectos de la migración en la educación (Mejía, 2007), los problemas de enseñanza que enfrentan los profesores (Barrios, 2006), la comprensión lectora bilingüe (Ortiz, 2007) y la problemática de las adicciones y la vida callejera de los niños y niñas de origen otomí (Espinoza, 2007). Para llevar a cabo sus trabajos, todas ellas gozaron del apoyo de los directivos y profesoras del plantel, debido a que desarrollaron actividades para beneficiar en algún sentido a la propia escuela, eso les permitió la autorización y trabajar con cierta holgura sus tesis. Sin embargo muchos investigadores y estudiantes que han llegado a la misma escuela con intereses similares no han sido tan afortunados en su acceso. Hay una larga lista de casos que pudimos presenciar y todavía nos preguntamos sobre las razones por las cuales no les permitieron el acceso; si las cartas de presentación, o sea, los protocolos y de enfoques investigación fueron los más adecuadas a la situación, respondían a alguna cuestión problemática de la escuela o no, o si tal vez las investigaciones de este tipo tengan que replantearse en sus objetivos y estrategias.

No obstante, hay una clara perspectiva que prefigura el mapa de la investigación educativa actual sobre este tema en particular, a partir de una serie de tópicos que giran alrededor de la escolarización indígena y los efectos que origina la migración en la educación, perspectiva que empie-

---

<sup>3</sup> Véase a Mary Jordan. Washington Post Foreign Service. Tuesday, May 11, 2004.

za a abrir un campo de discusión muy interesante sobre los fenómenos de la etnicidad en las escuelas (Bertely, 1997 y 2006; Martínez, 2006 y Czarny, 2006), la atención a la diferencias culturales (Saldívar, 2006 y Crispin, 2006) y los efectos del bilingüismo en la escolarización indígena (Rebolledo, 2005 y Míguez, 2006). Invariablemente aparecen en tal perspectiva las mismas preguntas, necesarias al abordar la problemática indígena en las escuelas de la ciudad, como los elevados índices de deserción y abandono, la baja permanencia y el muy bajo aprovechamiento académico de los estudiantes indígenas. Son preguntas sobre las que giran multitud de reflexiones y variados análisis sobre la etnicidad y relación que guarda el factor cultural indígena con el aprovechamiento académico de los niños y niñas indígenas, los efectos que origina el bilingüismo en la escolarización y la segregación escolar que causa el estatus indígena.

## **LA MIGRACIÓN HÑÄHÑÖ**

La migración hñähñö no es un fenómeno nuevo, como tampoco es producto de la situación moderna, propia de la globalización. En la etnografía antigua hay múltiples referencias acerca de los orígenes de los hñähñö como pueblo nómada; el mismo término compuesto *otho* (que significa no poseer nada) y *mi* (establecerse), usado por los nahuas para referirse a los otomíes, además de describir las características de un pueblo nómada significa “pueblo sin residencia”. Esto que nos explica que los otomíes, así como otros grupos vecinos indígenas, se hayan mantenido en constante movimiento migratorio a lo largo de la historia, ocupando una vasta y continua zona del altiplano; pero también nos explica de algún modo que son un grupo que a pesar de su movimiento migratorio por la expulsión, el exterminio y la sujeción, no ha perdido sus vínculos esenciales como grupo; en ciertos momentos han llegado a constituir, incluso, comunidades territoriales con fuertes lazos de unión etnocultural.

Los hñähñö son un grupo al que difícilmente podemos definir como nómada por naturaleza, o simplemente estereotiparlo con adjetivos para

tratar de explicar las causas de su migración; aún es más difícil considerarlo como pueblo históricamente sedentario cuando ha logrado establecerse en localidades como grupo, fundando grandes y medianos núcleos de población. Tanto el nomadismo como el carácter migratorio, así como el sedentarismo, nos obligan a estudiar más a fondo la condición de indio colonizado, la condición que suprime la posición de indio nómada para otorgarle la de soldado y agricultor de la colonia, la de campesino y obrero moderno, o la de trabajador de las grandes urbes, y que al no aceptar ni una ni otra condición lo ha condenado a huir, llevando consigo su nueva condición de migrante y exiliado.

Antes de la llegada de los aztecas al altiplano central tuvo lugar la expansión de Azcapotzalco y la destrucción del reino de Xaltocan. Como consecuencia un gran número de otomíes emigraron en dos direcciones: hacia Meztitlán hacia y Tlaxcala. Hasta el siglo XIV los otomíes lograron conservar en muchas zonas cierta autonomía, pero al entrar el dominio de la Triple Alianza, a mediados del siglo XV, todos los otomíes del altiplano se encontraban bajo la dominación azteca, excepto aquellos que habían huido a las montañas, y los de Tlaxcala, quienes estaban exentos de tributos a cambio de servicios militares (Dow, 1974).

Los otomíes durante la conquista quedaron más o menos establecidos de manera regular en tres grandes zonas que ahora forman los estados de Tlaxcala, Puebla y Veracruz, Estado de México, Hidalgo, Michoacán y Querétaro: una zona oriental en la que según Torquemada y Sahagún estaban firmemente instalados antes de la llegada de los nahuas. Permanecieron en la región de Tlaxcala junto con nahuas y popolocas y más al norte aparecían núcleos en Tutotepec y Huayacocotla. En la zona central aparecían en Ixmiquilpan, Huichapan, San José Atlán, Tula, Jolotepec, una zona que ahora conocemos como la región del Mezquital y que se extendía a la Sierra Gorda y los valles de Querétaro. En la zona occidental que corresponde a los Estados de México y Michoacán se mezclaban otomíes, mazahuas y matlazincas, además de grupos conquistadores nahuas; en la Sierra de las Cruces se encontraban exclusivamente otomíes (*cfr.* Carrasco, 1979).

Durante las primeras décadas de colonización el idioma otomí fue substituido por el náhuatl en algunos lugares del altiplano, debido al

interés de los administradores coloniales y los misioneros, quienes preferían el náhuatl al otomí por dos razones principales: el náhuatl había logrado establecerse como lengua franca, infiltrándose hasta imponerse sobre el otomí; y los españoles transfirieron muchas familias nahuas a zona otomí en la que se ubicaban los sitios mineros. Las migraciones otomíes hacia el norte se generalizaron en todo el altiplano. Es así que la zona queretana poblada por chichimecas es invadida por otomíes en incursiones dirigidas por Hernando de Tapia, Conin (Tranfo, 1974). Conin y sus hombres aceptaron la soberanía del Rey de España, a solicitud del encomendero de Acámbaro, Pérez de Bocanegra, y aceptaron el catolicismo junto con los chichimecas, con quienes había establecido relaciones pacíficas (*cf.* Tranfo, 1974).

Las migraciones otomíes no sólo llegaron a la zona queretana sino que se extendieron hacia el Bajío; en 1547 los otomíes fundan San Miguel de Allende, derrotan a los jonaz y aceptan someterse a la autoridad colonial a cambio de carne y maíz (Tranfo, 1974). Este desplazamiento constante hacia el norte estaba condicionado a las estrechas relaciones con los chichimecas que vivían refugiados en los cerros; sus relaciones de vecindad comprendían tratos comerciales, y en ocasiones, el control de áreas territoriales. Llegaron al río Santa María y, más al este, a las regiones de Tilaco (Querétaro), Xilitla (San Luis Potosí) y Chapulucán (Hidalgo). La penetración otomí en las montañas fue esporádica y estuvo limitada a pocas incursiones. San Luis de la Paz, Tilaco y Tierra Blanca (*cf.* Carrasco, 1979).

En el siglo XVI Querétaro es una zona especialmente intranquila, debido a las constantes incursiones de los chichimecas en zonas controladas por otomíes y colonizadores españoles, pues las grandes minas de Zacatecas y San Luis Potosí eran el motivo principal de los conflictos. Los colonizadores establecieron guarniciones de soldados para la expansión de su dominio sobre territorio del norte, convirtiéndolo en flanco de ataques constantes de los chichimecas. El recorrido de los metales pasaba por la Sierra Gorda, por el transversal que lleva de Querétaro a Xilitla (Tranfo, 1974). Las primeras medidas tomadas por los colonizadores consistieron en aumentar la población aliada otomí, a fin de reducir la infiltración chichimeca. En 1591 el Virrey de Velasco transfirió

a la zona 400 familias otomíes de Tlaxcala, concediéndoles privilegios, que no iban más allá de la ocupación de las tierras conquistadas (Carrasco, 1979). En el siglo xvii la obra de los conquistadores continuó a base de ocupaciones de tierra seguida de la instalación de misiones y, una vez sometidos los chichimecas, se inició la colonización de las montañas, obligando a la población nómada a modificar su vida, de la cacería a la agricultura (Dow, 1974). El resultado es que los chichimecas se impusieron a toda costa a las formas de vida que los misioneros les ofrecían y preferían huir hacia adentro de las montañas que aceptarlas; algunos prefirieron el suicidio antes que someterse. Todo este siglo está caracterizado por una obra misionera como plan de conquista, hasta que, a falta de resultados efectivos, los colonizadores optaron por el exterminio (Tranfo, 1974).

Desde entonces la población otomí vive asentada en el altiplano central mexicano, en una extensa región que abarca en la actualidad a los estados de Hidalgo, Querétaro, Estado de México, Tlaxcala, Puebla, Veracruz y Michoacán, y en tiempos recientes al Distrito Federal<sup>4</sup>. Según datos oficiales del 2000, la población hablante del hñähñö es de 291,722 personas. Es uno de los grupos indígenas más numerosos del país, ocupa el sexto lugar en tamaño, precedido por náhuatl, maya, mixteco, zapoteco y tsotsil. El crecimiento demográfico de la población otomí durante las últimas dos décadas es menor al del resto de la población indígena; sin embargo, muestra un crecimiento notable en los últimos años. Por ejemplo, de 1980 a 1990 registra un crecimiento de apenas 0.2% frente a 0.9% de crecimiento de la población indígena mexicana, y de 1990 a 2000 es de 0.4% comparado con el crecimiento de 1.4% de la población total indígena.<sup>5</sup>

La población otomí se concentra principalmente en los estados de Hidalgo (114,043), Estado de México (104,357), Querétaro (22,077), Veracruz (17,584) y el Distrito Federal (17,083) (Ukeda, 2003). De los 22,077 hablantes de hñähñö del estado de Querétaro 10,042 viven en

<sup>4</sup> Cfr. Yolanda Lastra. "Otomí Language Shift and Some Recent Efforts to Reverse It", en *Can threatened language be saved?* Fishman, Joshua Edited. Multilingual Matters LTD, Clevedon, 2001.

<sup>5</sup> Véase Valdez, Luz María. *Los indios en los Censos de Población*, Universidad Autónoma de México, México, 1995.

Santiago Mezquititlán, en el municipio de Amealco es decir, poco menos de la mitad de la población total registrada en la entidad se concentran en esta comunidad. Suponemos, por otra parte, que la población de origen otomí residente en la ciudad de México, en su mayor parte proviene de Santiago Mezquititlán.

Un dato que nos puede ayudar a entender la migración otomí indica que en los últimos 50 años han ocurrido fuertes olas de migración hacia las grandes ciudades, principalmente hacia la ciudad de México. Entre 1950 y 1980 los inmigrantes fueron la causa del crecimiento de la población en un 38%; la población migrante procedió de los estados de México, Hidalgo, Querétaro, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Guanajuato, Michoacán, San Luis Potosí, Aguascalientes, Colima, Guerrero, Jalisco, Oaxaca y Zacatecas. La mayor parte de los migrantes procedían del medio rural indígena. La mayoría de los migrantes indígenas se integraron a los sectores marginales, viven en condiciones de pobreza y ocupan viviendas irregulares y carentes de servicios (Palacios, 1997: 115).

Con frecuencia uno llega a suponer que los indígenas pobres son los que más tienden a emigrar de sus comunidades hacia las ciudades, pero no siempre es así. Como señala Butterworth (1975) hay una serie de motivos la migración indígena que no siempre coinciden con la pobreza, sino con otro tipo de influencias, como la atracción de las ciudades con respecto a la existencia de mayores empleos y mejores salarios, la oferta educativa que ofrece la ciudad es siempre mayor comparada con la del medio rural; los pobres no cuentan con posibilidades económicas para moverse de un lado a otro, más bien tienden a quedarse en las comunidades y suplir la ausencia de los migrantes, ya como jornaleros, medieros o para reproducir el orden comunitario. En cierto modo no es la pobreza la que motiva la migración de la gente, sino la necesidad de conseguir mejores empleos y una educación de calidad. En ocasiones las rencillas internas, derivadas de conflictos políticos o disputas por tierra y ganado, refuerzan la idea de tomar una decisión más firme acerca del abandono del pueblo.

Las emigraciones otomíes a la ciudad de México son heterogéneas y multicausales, no siempre podemos ajustarlas a las tipologías clásicas, al

contrario, escapan a cualquier intento de generalización.<sup>6</sup> A diferencia de las emigraciones indígenas estudiadas por Butterworth (1975), que siguen un patrón donde se supone que la principal causa es originada por el deseo de riqueza y estatus, la emigración otomí comienza por una situación extrema de pobreza y sobrevivencia en la comunidad, aunada al crecimiento demográfico, la escasez de tierras y trabajo, el despojo y los desastres naturales. Es decir, los otomíes no emigran por razones de estatus y una mejor educación, ni para probar suerte, sino por pobreza y falta de empleos en su comunidad. Hay serie de motivos por los cuales los otomíes de Santiago Mezquititlán emigraron a la ciudad de México. Según Arizpe (1975) la emigración otomí del pueblo de Santiago Mezquititlán comienza a raíz del reparto agrario de la Hacienda de la Torre en 1933, donde resultaron beneficiadas únicamente las familias de los barrios quinto y sexto, con dos y cuatro hectáreas, y el resto de la población, peones de la Hacienda muchos de ellos, quedó sin tierra y sin trabajo. A falta de trabajo muchas familias se vieron obligadas a emigrar, algunas a pueblos vecinos y otras a la ciudad de México. En realidad la emigración comenzó a generalizarse a partir de 1944, cuando al pueblo le fue despojado de su manantial, seguido en 1947 de una epidemia de fiebre aftosa que mató a todos los animales de tiro y carga que tenían (*cf.* Arizpe, 1975: 82), a partir de entonces la gente decidió abandonar el pueblo por temporadas.

En 1944 se retira el agua que provenía del Cerro de San Pablo y en 1947 una epidemia de fiebre aftosa ocasiona una matanza descomunal de ganado. Para la década de los 50 los migrantes de Santiago ya tienen definido su perfil ocupacional; en la ciudad de México los hombres trabajan de macheteros o mozos y las mujeres de sirvientas. Los que migran a la ciudad se dedicaron al comercio de sus productos o la reparación de sillas de bejuco, sin embargo, la mayoría de los migrantes se dedicaba a la mendicidad.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Estimaciones oficiales indican que una de 20 personas indígenas vive en la Ciudad de México y muestran un crecimiento acelerado. El Censo de Población de 1995 registra 125,313 habitantes que hablan una lengua indígena, incluyendo a niños y niñas menores de cuatro años. Para el 2000 esta cifra de población creció a 172,558.

<sup>7</sup> Instituto Nacional Indigenista. *Diagnóstico de la Microregión Indígena de Santiago Mezquititlán*, México, 2003. p. 21.

Las tierras ejidales insuficientes no permitieron una posterior redistribución a generaciones de jóvenes que se casaban y lo que los obligó a salir en busca de trabajo para complementar el ingreso familiar. A partir de los 70 estos jóvenes sin tierra continúan las rutas de migración que tiempo atrás hicieron las primeras familias que salieron, retornan durante la siembra y la cosecha, y las fiestas patronales. Este patrón de salida y retorno parece imponerse como regla en los movimientos de migración y confirma algunos de los supuestos de que la emigración hacia la ciudad de México es estacional y varían muy poco el tipo de actividades que han decidido elegir adonde llegan (*cf.* Arizpe, 1975).

Los primeros otomíes que llegaron a la ciudad de México durante los años 40, provenientes de Santiago Mezquititlán, comenzaron a establecerse con cierta regularidad en colonias de la zona metropolitana y en algunas calles del centro de la ciudad y de zonas como Mixcoac, Roma, Taxqueña e Iztapalapa, llegaron a habitar en viviendas pobres y predios irregulares. En los años 70 familias completas empezaron a ocupar las calles del centro, Insurgentes y Reforma para vender muñecas, dulces y chicles y en la mayoría de los casos también para pedir limosna. Los otomíes se distinguían de las “Marías” de origen mazahua, quienes vendían fruta y artesanías, en ocasiones compartían los mismos sitios pero se distinguían precisamente porque preferían pedir limosna. En una encuesta que realizó Lourdes Arizpe, encontró que de 20 “limosneros” hombres y mujeres entrevistados, 12 resultaron ser hñähñö de Santiago Mezquititlán (Arizpe, 1975: 94).

Estas mismas familias, después de vivir por mucho tiempo prácticamente en las calles, comenzaron a ocupar algunos de los predios baldíos, intestados, de la Avenida Chapultepec y de las calles de Guajuato, Chihuahua, Álvaro Obregón y Zacatecas, de la Colonia Roma. Algunas llegaron directamente de Santiago Mezquititlán a habitar los dos predios de la Avenida Chapultepec 342 y 380. En un diagnóstico realizado en 2005 el Centro Colibrí registra que, de 61 familias migrantes, 54 provienen de Santiago Mezquititlán, dos del Estado de México, una de Temascalcingo y una de San Felipe del Progreso, tres familias del Distrito Federal y dos de otros lugares, ubicadas en ocho “predios” y otros lugares del centro de la ciudad.

**Tabla 1. Número de familias por predio**

<b>Predio</b>	<b>Número de familias</b>	<b>Porcentaje</b>
Chapultepec 1	15	24.6
Chapultepec 2	18	29.5
Marsella	8	13.1
Durango	13	21.3
Guanajuato	5	8.2
El Nopal	6	9.9
Jamaica y urbanas	2	3.3
Total	67	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005

De algún modo los datos actualizados confirman la hipótesis según la cual las migraciones indígenas son estacionales y establecen ciertos patrones de residencia en aquellos lugares a los que suelen llegar. Los datos de la siguiente tabla nos indican que de 59 familias otomíes registradas, observamos que el tiempo de residencia en el Distrito Federal varía de tres hasta más de 30 años; en pocos casos declaran haber vivido toda su vida en la ciudad.

**Tabla 2. Años de residencia en el DF**

<b>Años de residencia en el Distrito Federal</b>	<b>Número de familias</b>	<b>%</b>
0 a 3 años	1	1.7
4 a 6 años	6	10.2
7 a 9 años	7	11.9
10 a 12 años	15	25.4
13 a 5 años	11	18.6
16 a 18 años	4	6.8
19 a 21 años	5	8.5
22 a 24 años	3	5.1
28 a 30 años	3	5.1
más de 30 años	1	1.7
Toda su vida	3	5.1
Total	59	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005.

El tiempo de residencia en el Distrito Federal y en los “predios” nos indican un patrón de residencia establecido desde las primeras oleadas de migrantes y, a juzgar por los datos, parece confirmarse la idea de que muchas de las familias que se trasladaron directamente de Santiago Mezquititlán a los “predios” de Chapultepec, hace poco más de diez años, no han realizado ningún cambio de residencia.

**Tabla 3. Años de residencia en el predio**

Tiempo de residir en el “predio”	Número de familias	Porcentaje
0-3 años	7	11.9
4-6 años	17	28.8
7-9 años	13	22.0
10-12 años	19	32.2
13-15 años	2	3.4
16-18 años	1	1.7
Total	59	100.0

Fuente: Centro Colibrí, 5005

En las anteriores tablas observamos la tendencia de una migración estacional, pero también una relativa permanencia en el Distrito Federal y en los “predios”. Sin embargo, los datos que a continuación presentamos nos sugieren que el movimiento de la ciudad al pueblo y el retorno, es mucho más complejo; no sólo nos permite discutir la hipótesis de la migración estacional, sino también desechar las viejas tipologías que intentaban explicar los motivos de la migración. Más bien los datos nos ayudan a corroborar que la migración es un movimiento de tránsito, más que de migración en el sentido estricto, cuya característica principal es la creación de un espacio transterritorializado que congela dicho movimiento. De 54 familias entrevistadas 38 van por lo menos dos veces al año a Santiago Mezquititlán, ocho familias van en promedio cuatro veces al año y sólo cuatro declaran no ir. De 52 familias que van con frecuencia 23 lo hacen durante mayo (el día de las madres), en especial el 25 de julio (fiesta patronal), y el resto va de vez en cuando. Cuando van lo hacen por lo general con toda la familia, en 33 casos declaran ir con toda la familia, cinco dicen que sólo va la mamá con los hijos y

siete con el padre y los hijos, casi nadie va solo. La mayoría tiene casa en Santiago Mezquitlán (24) o por lo menos tiene donde llegar, además tienen tierras que son cuidadas por algún pariente cercano.

La población estudiantil y sus familias mantienen un contacto regular con su pueblo de origen aunque también hay pocos estudiantes hñähñö nacidos en Toluca y Pachuca. Una vez que han emigrado al DF, regresan normalmente una vez al año para las fiestas del pueblo, el 25 de julio día del santo patrón Santiago; también suelen ir en los otros períodos vacacionales, por ejemplo una o dos semanas antes de las vacaciones de diciembre, o de Semana Santa, para regresar una o dos semanas después, situación que se agrega al ausentismo constante a través del ciclo escolar debido, al trabajo que realizan.

Los inmigrantes otomíes, voluntarios e involuntarios, constituyen un problema para la ciudad que los aloja; en ocasiones, con reservas y a regañadientes, las autoridades ofrecen algún tipo de apoyo directo, al crear una zona marginal de refugio y protección; en otros casos son borrados de la geografía humana de la urbe, al aplicar medidas de expulsión como lo hacen abiertamente las escuelas. Los inmigrantes o residentes indígenas tienden a encapsularse en los “predios”, creando una atmósfera social altamente simplificada de separación, al punto de no dar lugar a la diversidad interna. Los poderes que ejercen el control sobre la vecindad de los “predios” hacen todo lo que está a su alcance para evitar el contacto externo, utilizan ese poder para imponer límites a las relaciones con el contexto de la ciudad. Los “predios” condesan los distintos rasgos de “un segmento comunitario”, definido en términos de una totalidad social autosuficiente de reproducción endógena, que sobrevive gracias a una densa red de apoyos y dependencia mutua entre el “predio” y la comunidad de origen. Al no abandonar por completo su comunidad origen y al cargar viejas identidades, con frecuencia impiden la aceptación de la nueva realidad y retrasan el reconocimiento del carácter de su nueva condición.

La adaptación indígena a la gran ciudad es otro ángulo de la cuestión, así como la presión hacia la satisfacción de las demandas indígenas de servicios de vivienda, salud y educación; ambas constituyen el eje de integración de esta comunidad, formada a base de vínculos de parentesco

y socialización étnico-cultural.<sup>8</sup> Las relaciones de parentesco y los vínculos ceremoniales tejen fuertes lazos de unión entre las comunidades de origen y la gran urbe. Al enfrentar la hostilidad exterior este tipo de relaciones ejercen una fuerza centrípeta abrumadora, difícil para ellos de compeler, pues constantemente entran en contradicción con las viejas identidades que sobreviven en calidad de reminiscencias nocturnas, que se niegan a salir a la luz del día y entorpecen la búsqueda de nuevas identidades apropiadas al nuevo ámbito.

Esta situación, aparentemente simple, genera, por un lado una cadena de efectos negativos en la escolarización de los niños y niñas indígenas, al grado de no atender satisfactoriamente las exigencias de la escuela y el cumplimiento de los estándares educativos; por otro lado, desencadena una serie de efectos positivos hacia el mantenimiento de la lengua materna, las visitas cortas y largas a la comunidad y a los parientes, refuerza los lazos familiares y transporta sentimientos de identidad, involucra a los niños y niñas en el uso cotidiano de la lengua y los implica en los valores que las personas mayores construyen alrededor de la lengua materna.

---

<sup>8</sup> Oscar Lewis explica los efectos que causa la migración indígena y campesina hacia la ciudad de México, el condicionamiento económico y cultural, los cambios socioculturales que provoca en los pueblos de origen las respuestas que desencadena la ciudad, entre otros aspectos. "México Since Cardenas" en: *Social Change in Latin America Today*. Richard N. Adams ed., Vintage Books. A Division of Random House, New York, 1960.

## ANALFABETISMO Y EDUCACIÓN TRUNCADA

Es un tanto difícil sostener que uno de los motivos de la migración indígena sea la búsqueda de una mejor educación de los migrantes o de sus hijos. Para el caso de los migrantes indígenas esta idea parece no aplicarse al pie de a letra, debido a que migran, en general, por falta de trabajo y medios para subsistir en la comunidad y no por educación, dado que en la comunidad cuentan con servicios educativos desde preescolar y primaria e incluso en algunas regiones hasta preparatoria. Sin embargo, cuando llegan a la ciudad la educación básica de sus hijos sí representa un verdadero problema. No sólo encuentran dificultades para ingresar a las escuelas, sino que una vez que ingresan se encuentran con una serie de barreras sociales, culturales y lingüísticas; obstáculos que aparentemente no existían en su comunidad o no se expresaban como suelen aparecer en el nuevo entorno, pero que producen serios efectos.

Las barreras que enfrentan los estudiantes de origen indígena en las escuelas de la ciudad tienen las siguientes características: 1) las barreras sociales se refieren a las carencias económicas que obligan a los estudiantes a trabajar, impidiéndoles dedicarse de tiempo completo a las

tareas de la escuela. La pobreza es una barrera social y se ve reflejada en el bajo rendimiento académico, en los altos índices de abandono y el ausentismo escolar; sobre todo, establece una diferenciación interna, una división entre avanzados y retrasados, una distinción que induce directamente a la segregación; 2) el ser indígena en la escuela siempre va acompañado de estigmas preexistentes que catalogan a los estudiantes de origen indígena dentro un segmento de población con problemas culturales; esa condición deficitaria otorgada impide un aprovechamiento académico exitoso y refuerza la segmentación del ambiente de aprendizaje; 3) cuando los estudiantes son bilingües, además de autodeclararse o atribuirles la condición indígena, se sitúan frente a un doble problema. Por un lado están condenados a dejar la lengua materna por completo cuando les exigen hablar sólo en español, y por otro lado, cuando hablan sólo español generalmente lo hacen “pronunciando mal”, ambas cosas tienden a aislarlos en la enseñanza. El bilingüismo es considerado dañino en el aprendizaje, por lo que tratan de evitarlo en la enseñanza a toda costa y a fuerza de impedirlo lo convierten en un estigma.

La situación educativa de los niños y niñas indígenas inmigrantes y nativos del 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 primer 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 indomexicanas, 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).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Aún no contamos con datos precisos sobre el número total de niñas y niños de origen hñähñö que asisten a la escuela, sin embargo, creemos que la mayoría proviene de Santiago Mezquitlán y se encuentran inscritos en su mayor parte en escuelas primarias de la delegaciones Cuauhtémoc, Álvaro Obregón y, en menor número, en Iztapalapa y Coyoacán.

**Cuadro 4**

<b>Delegación</b>	<b>Población infantil indígena De 5 a 14 años</b>	<b>Población infantil indígena que no asiste a la escuela</b>	<b>Población infantil indígena que asiste a la escuela</b>
Álvaro Obregón	977	26	870
Aztcapotzalco	437	11	372
Benito Juárez	47	0	39
Coyoacán	691	27	593
Cuajimalpa	276	3	227
Cuauhtémoc	289	14	250
Gustavo A. madero	1,494	69	1,238
Iztacalco	536	6	468
Iztapalapa	3,870	191	3,361
M. Contreras	416	21	339
Miguel Hidalgo	201	1	191
Milpa Alta	320	23	259
Tláhuac	821	35	709
Tlalpan	932	52	787
V. Carranza	498	20	430
Xochimilico	791	48	652
Total	12,596	547	10,785

Fuente: Situación de la Niñez Indígena en el Distrito Federal. GDF, 2002

Estos datos señalan 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 de la población se encuentra de algún modo resuelto, o por lo menos no representa un problema serio. Si esto es así, entonces ¿en dónde radican los problemas de escolarización indígena? Es una pregunta que trataremos de responder más adelante, tomando en cuenta los factores sociales, culturales, lingüísticos y académicos relacionados con el estatus indígena y la escolarización.

La SEP realizó un primer registro en 2001 y localizó 64 escuelas donde acudían poco más de 1,604 estudiantes bilingües indígenas procedentes de distintas regiones del país. La mayor parte de dichas escuelas registran hasta ocho lenguas indígenas distintas; en muy pocas encontramos patrones bilingües y biculturales, como en algunas escuelas del centro

de la ciudad, que extrañamente sólo atienden a niños y niñas de origen hñähñö procedentes de la comunidad de Santiago Mezquititlán.<sup>10</sup> Hay que advertir que uno de los problemas de registro de las escuelas es que muchos 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.

La SEP no ha realizado casi nada sistemático al respecto. En 1970 el entonces Departamento del Distrito Federal (DDF) estableció un programa con el nombre de Centro de Capacitación Mazahua, que inició actividades en la nave mayor del mercado de La Merced, con el propósito de atender a 800 mujeres, enseñarles a leer y escribir, y prepararlas en oficios.

Más tarde el DDF compró 22 máquinas y así la capacitación se limitó a enseñarles a cortar telas, coser a máquina y diseñar nuevos bordados; de ese modo las mujeres mazahuas empezaron a producir manteles, servilletas, vestidos tradicionales, carpetas y bordados especiales que después se vendían en el extranjero. Así, durante 15 años las 800 mujeres indígenas se convirtieron en trabajadoras del DDF. En 1985 el Centro Mazahua pasa a formar parte de la Delegación Venustiano Carranza, y el funcionario en turno rechazó el proyecto y clausuró sus instalaciones. Las mujeres hicieron un movimiento y lograron recuperar su espacio hasta 1991. En ese lapso de las 800 mujeres sólo quedaron 40, el resto se dispersó por la ciudad, volviendo a vender en las calles. En 1993 dejaron definitivamente ese espacio debido al hostigamiento que recibían de los locatarios de La Merced y de los funcionarios en turno. Para ese entonces del grupo sólo se mantenían 28 mujeres y formaron la Cooperativa Flor de Mazahua. Aunque no tenían una sede hicieron un convenio con el gobierno de Dinamarca para que comprara el inmueble en el que trabajan desde entonces.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> *El Financiero*, 20 de noviembre de 2001.

Otro caso similar es el del centro experimental establecido por la SEP en 1990, para atender a los triques del Centro Histórico, pero aún desconocemos a detalles sus resultados, que al parecer no fueron los que se esperaban; lo único que llegamos a conocer fueron las constantes quejas de las madres por el maltrato que recibían sus hijos por no “hablar bien español”.

En el DF el 75% de niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluir la primaria, sólo el 25% de los alumnos que inician concluyen el sexto año.<sup>12</sup> Además de su condición económica de pobreza y marginalidad hay un factor fuerte de exclusión: no hablar español. La exclusión se expresa a través de múltiples formas, del maltrato, la incompreensión de maestros y la ausencia en la escuela de un sistema de enseñanza que incorpore la diferencia cultural. El ejemplo más claro podemos observarlo en el grupo de niños triquis, de 40 sólo asisten diez a la escuela, el motivo principal: la discriminación racial. El otro caso es el de los niños mazahuas que han preferido salir a las calles a trabajar o a pasar el día, que ir a la escuela. Como estos casos hay varios en la ciudad que ilustran bien los motivos por los cuales los niños que ingresan a la escuela no la concluyen, por qué quienes permanecen en ella no obtienen resultados académicos satisfactorios, y sobre la preferencia de los niños de salir a la calle antes que asistir regularmente a la escuela. El racismo, el monolingüismo de alumnos y maestros, el monoculturalismo, la indiferencia y la pobreza, parecen ser las fronteras que separan el mundo indígena del de la ciudad.<sup>13</sup>

Parecía que las nuevas políticas educativas nacionales inauguradas en el 2001 podrían remediar la situación, al considerar las necesidades educativas específicas de la población indígena, atendiendo la diversidad lingüística y cultural: una Ley de educación en el Distrito Federal fue lanzada por el gobierno local que contempla una serie de derechos culturales y educativos, así como la protección de las lenguas indígenas.<sup>14</sup> La SEP, a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para

<sup>12</sup> Estos datos son reportados por la SEP en el diario *La Jornada*, del 9 de marzo de 2001.

<sup>13</sup> En Rebolledo, *op.cit.* pp. 195-196.

<sup>14</sup> En el primer plano de la nueva política educativa se encuentra el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2000-2006, y parte consustantiva de ésta es la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. También se tiene la nueva Ley de Educación del Distrito Federal que reconoce los derechos de los pueblos indígenas migrantes y nativos.

el Distrito Federal (SSEDF) y la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), puso en marcha un Programa de Atención Educativa de la población indígena en el Distrito Federal. La CGEIB, con la participación de otras instituciones en las que se incluye la propia UPN, lo estableció formalmente en marzo de 2003, precisamente en la Escuela Primaria en la cual desarrollamos nuestro proyecto, con la presencia del Presidente de la República, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF).

Los objetivos del PEIBDF son: 1) impulsar un enfoque educativo intercultural para todas las escuelas públicas del sistema de educación básica en el Distrito Federal; y 2) atender con calidad, pertinencia y equidad a los niños y niñas indígenas que asisten a escuelas públicas en el Distrito Federal. Sus tareas se concentrarán en: 1) el diseño de estrategias organizativas y pedagógicas específicas para el desarrollo de EIB, consistentes en la orientación a los docentes y directivos para conocer, respetar, valorar y apreciar la diversidad como ventaja pedagógica; 2) ofrecer herramientas teóricas y metodológicas de EIB a través de cursos y seminarios, con el fin de generar conciencia de la diversidad y la reorientación de las prácticas pedagógicas; 3) desarrollar actividades escolares y extraescolares con niños y niñas de todas las escuelas públicas de preescolar y primarias del Distrito Federal para que conozcan y valoren los aportes culturales de los pueblos indígenas; y 4) desarrollar actividades académicas específicas tendientes a que los niños y niñas indígenas conserven, fortalezcan su identidad indígena y su lengua materna.<sup>15</sup> Este programa plantea brindar atención educativa a niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas públicas regulares; en una primera etapa atenderá a 76 escuelas, 20 de nivel preescolar y 56 primarias, ubicadas en 11

---

<sup>15</sup> Se han realizado durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005 cuatro talleres de “La función directiva en la construcción de una escuela de calidad con enfoque intercultural” dirigidos a directores, supervisores y jefes de sector, así como a funcionarios de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el DF 50 talleres “Una escuela de calidad con enfoque intercultural”, dirigidos a 1,100 docentes; taller de capacitación “La función del ATP en la atención a la diversidad” (seis sesiones) para 40 miembros del personal de Apoyo Técnico Pedagógico; reuniones semanales del equipo técnico interinstitucional (Ponencia preparada por Lourdes Acosta, Cecilia Mendiola, Juan José Ramírez, Rebeca de los Santos y José Francisco Lara “Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal”, y presentada en el Segundo Foro de Análisis y Propuestas sobre Educación en el DF en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, en octubre de 2004).

delegaciones del Distrito Federal. Además propuso ampliarse para 2005 a 190 escuelas (100 escuelas de la Delegación Iztapalapa) e incorporar la participación de educadores del Conafe en escuelas de educación pre-escolar y en escuelas primarias (primero y segundo grado) que cuentan con mayor presencia de población indígena.

Sin embargo la situación parece no haber cambiado en absoluto. Lo valioso del programa tal vez radique en el reconocimiento de la realidad indígena dentro de las escuelas públicas del DF, a través de planteamientos como la recuperación de las culturas y lenguas indígenas y la asunción de la diversidad. Es decir, su gran mérito ha sido, sin duda, “abrir la escuela” a las culturas indígenas; pero en el pecado lleva la penitencia. En su intención de interculturalizar a las escuelas ha conseguido únicamente exotizar a las culturas indígenas y elevarlas a planos simbólicos que no representan comunidades “reales”, sino reminiscencias idealizadas, imágenes teatralizadas.<sup>16</sup> El programa puso muy poca atención en la reprobación, el rezago, el bilingüismo, las adicciones y los materiales de estudio, mucho menos en la necesaria formación de los profesores en los nuevos enfoques que suponen la EIB.

Así, la educación de los inmigrantes indígenas sigue siendo el talón de Aquiles de la educación pública en la ciudad. López (2003), refiriéndose al caso de América Latina, señala que hoy día la preocupación no está centrada en los derechos educativos de los pueblos indígenas y en que sean los indígenas los actores principales de su educación, sino en la forma de mejorar y garantizar la calidad de la educación dirigida a los sectores indígenas,<sup>17</sup> pues a pesar de que se ha avanzado en la solución de la cobertura, se reportan altas tasas de deserción, reprobación y ausentismo; bajas tasas de eficiencia terminal, y, para el caso de las escuelas en la ciudad se reporta un alto grado de discriminación étnica en el ambiente escolar, así como proliferación de adicciones y alto riesgo de calle de la población indígena.

<sup>16</sup> Un ejemplo es el material videográfico “Ventanas a mi Comunidad” editado por la CGEIB.

<sup>17</sup> Cf. Jung, Ingrid y López Luis Enrique. *Abriendo la escuela. Perspectivas desde el lenguaje*. Editorial Morata, Madrid, 2003. pag.15.

Una conclusión preliminar sobre este punto es que los factores educativos que más repercusión tienen son ocasionados por: 1) el modelo educativo nacional monolingüe impuesto a los estudiantes bilingües, que se niega a cambiar; 2) la cancelación en las escuelas de la posibilidad de innovación educativa como vía para dar cabida a la atención pedagógica de los estudiantes indígenas bilingües; 3) la preparación pedagógica de los profesores ha descansado en principios de unificación cultural y en viejas metodologías que ya no ofrecen ningún tipo de respuesta a la nueva realidad escolar; 4) los materiales de estudio son “altamente racistas” en su contenido y no proporcionan ninguna base material de estudio, en el sentido de negar la diversidad. Todo ello se liga con una serie de patrones de enseñanza convencional y de rigidez curricular en la educación básica: la enseñanza ha sido diseñada en función de una población culturalmente homogénea y hacia la homogenización cultural; los planes de estudio han sido elaborados a partir de principios de universalidad y racionalidad, que conducen a los profesores a enseñar sin considerar el origen étnico de sus estudiantes; cuando lo hacen –ya sea por que los identifican por hablar una lengua distinta al español o porque manifiestan pobreza material– los identifican como estudiantes culturalmente deficitarios y son catalogados como “estudiantes problema”, porque no hablan bien el español o no lo entienden. El bilingüismo es visto como un obstáculo para el aprendizaje, por lo tanto, buscan borrarlo imponiendo “formas correctas de hablar español”. Los contenidos de aprendizaje, además de no abordar la cultura de los estudiantes en su sentido más amplio, expresan un evidente menosprecio por lo indígena, son discriminatorios, se vuelven contrarios a las propias culturas indígenas.

De ese modo, el aparato educativo se ha visto sometido a una doble contradicción al intentar cambios a favor de la educación intercultural bilingüe: mientras los esfuerzos se canalizan hacia la transformación de la visión cultural de los profesores y la asunción del principio de la diversidad en las escuelas, las prácticas institucionales siguen imponiendo modelos educativos universales y los directivos continúan tomando decisiones sin trascender la retórica para internarse realmente en el terreno del diálogo intercultural. Bajo el supuesto de que la diferencia crea hostilidad y división, la diferencia cultural es asumida en la educación

como cualquier semejanza y como caso cerrado, derivativo y no como base de argumentación. Cuando los valores inherentes a las culturas indígenas son descontextualizados y desarraigados mediante un ejercicio de creación imaginativa los “privatizan” al colocarlos en un sitio de nadie, y corren todo el riesgo de verse despojados de su autenticidad y de las posibles defensas ante la constante amenaza de la cultura global.

## **SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS HÑÄHÑÖ**

Como decíamos anteriormente la migración indígena no es ocasionada por la carencia de servicios educativos en las comunidades de origen, el caso de los otomíes nos confirma tal idea. Santiago Mezquititlán muestra el siguiente panorama: existen 19 planteles educativos de diferentes niveles, diez de preescolar, ocho de primaria, dos telesecundarias y un bachillerato. Durante el ciclo escolar 1999-2000 había 265 estudiantes en preescolar, 1,676 en primaria, 129 en secundaria y 423 en bachillerato. Además hay un albergue escolar y una biblioteca. La matrícula de primaria es especialmente alta debido a que las becas del Programa Progresía han motivado a los padres de familia a que manden a sus hijos a la escuela, ya que obtienen la beca únicamente presentando constancia de asistencia y boleta de calificaciones. Los padres de familia envían a sus hijos para que aprendan español, pues consideran que así podrán mejorar su situación. Una de las problemáticas más comunes es que los profesores que aplican los programas de la Dirección General de Educación Indígena, no hablan ni siquiera hñähñö, situación que ha despertado malestar entre los padres de familia.

A fin de cuentas, en los planes de migración de las familias otomíes no está la búsqueda de mejores opciones educativas, sino laborales y de mantenimiento de los vínculos intergeneracionales entre quienes se quedan en la comunidad y los que residen en la ciudad. El diagnóstico del Centro Colibrí citado antes, localiza 61 familias de origen otomí y registra un total de 793 personas fueron entrevistadas 307, 187 hombres y 189 mujeres, quienes dicen trabajar en diferentes actividades en la ciudad (ver tabla 1).

**Tabla 1**

Ocupación	Número de personas	%
Comercio	73	23.8
Artesano	17	5.5
Oficio	48	15.6
Hogar	36	11.7
Empleado	14	4.6
Estudiante	98	31.9
Limpia parabrisas	13	4.2
Desempleado	6	2.0
Otro	2	0.7
Total	307	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005

El diagnóstico que realizamos en una de las escuelas con población de estudiantes mayoritariamente hñähñö, encontramos que entre las madres que no son indígenas algunas se dedican a labores de la casa, otras son empleadas en locales establecidos, dos más son secretarías y una más es enfermera; también hay dos porteras y una tiene un puesto de comida. Aproximadamente el 21.2% del subgrupo no indígena tiene estudios profesionales, dos madres y cinco padres (ver tabla 6), pero varios están subempleados. Varios padres son empleados como peritos, contadores o en locales establecidos (por ejemplo, tienda de abarrotes y venta de telefonía) y alguno en oficina de gobierno; y otros más trabajan en actividades informales como bolear zapatos o en un puesto.

Ahora bien, con respecto de la población hñähñö, las madres y algunos padres se dedican principalmente al comercio informal, producen y venden artesanía (muñecas, ropa, etcétera), también otros productos tales como chicles y dulces, artículos de temporada y varios productos como adornos, mochilas y juguetes, alimentos preparados, entre otros. Algunas madres son empleadas en el trabajo doméstico, la costura o como meseras. El comercio informal es realizado en distintas calles y parques de la ciudad ubicados principalmente en la colonia Roma, el Zócalo, Insurgentes, la Zona Rosa, el metro Sevilla y Coyoacán. Entre las mamás hñähñö son contados los casos que se dedican a las labores domésticas en su casa, sin hacer otras actividades que les reporten ingresos.

Aunque algunos de los padres hñähñö participan en el comercio formal, prevalecen otras actividades informales como limpiar carros y parabrisas en esquinas de la vía pública, donde también alguno actúa como payaso. Otros más realizan oficios como carpintería, herrería, chofer, y principalmente albañilería. Varios perciben un salario como policía, obrero, en carro de basura, o cargador. En algún caso se reportó que el padre pide dinero. Muchas de estas actividades significan un bajo ingreso, además de que varias de ellas son poco valoradas socialmente.<sup>18</sup>

Se observa cierta división de género en el trabajo. Las madres, se incorporan al mercado laboral de manera más informal que los padres. Las labores de artesanía que realizan se conectan con las actividades de economía doméstica que realizan en los lugares de origen, tales como el bordado y la costura. Los empleos temporales u ocasionales más comunes en los hombres cuando habitan en las comunidades, tales como las faenas en el campo o en la construcción de caminos y carreteras, por ejemplo, de alguna manera se asemejan a los trabajos en la ciudad en diferentes oficios como la albañilería.

En las comunidades tanto hombres como mujeres participan en la agricultura, cuando esto es posible, pero ellos regularmente son quienes realizan algunas actividades remuneradas, lo que les da un contacto más directo con el dinero que constituye en muchos contextos un indicador importante de las relaciones de poder, aún si los ingresos son escasos. En el caso de las mujeres probablemente en la ciudad logran un mayor sentido de independencia y autoconfianza al poder percibir ingresos económicos propios.

Por otra parte, posiblemente al igual que sucede con el conjunto de la sociedad de la zona metropolitana, se presenta un alto índice de desintegración familiar: muchos padres de familia no forman parte de la unidad de convivencia familiar o tienen escaso o nulo contacto con sus hijos. Cabe mencionar que algunas madres son jefas de familia, tanto en el subgrupo mayoritario hñähñö, como en el subgrupo no indígena.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Una posible diferencia en el empleo de padres no indígenas y padres hñähñö es que las actividades de estos últimos tienden a ubicarse en oficios, realizan trabajos más rudos y de menor contacto con el público o clientela no así en el autoempleo como comercio informal y limpiar parabrisas. Además de la posible discriminación que reciben como integrantes de una etnia (lengua, cultura), tanto por parte de empleadores como de la sociedad, la baja escolaridad es un factor que influye en sus opciones de empleo.

<sup>19</sup> Es conveniente buscar información más precisa antes de proporcionar algún dato que subvalore esa situación; este tipo de información es delicada para algunos niños y niñas que participaron en la encuesta.

## FACTORES ESCOLARES ADVERSOS

Los estudiantes otomíes además de trabajar estudian, razón por la cual no hacen tareas en casa. Pero a esto hay que agregarle que las madres y padres no los ayudan porque no saben leer ni escribir, no saben cómo apoyarlos. Una queja constante de las maestras sobre los niños hñähñö es que no hacen las tareas como los otros niños, eso las atrasa en el cumplimiento del programa y atrasa a los niños en los propósitos de aprendizaje. De las 793 personas registradas, fueron entrevistadas 288 y un alto porcentaje reporta no tener estudios. Ver la tabla 2 analfabetismo y escolaridad.

**Tabla 2. Analfabetismo y escolaridad**

Nivel de estudios	Número	%
Sin estudios	76	26.4
Preescolar	4	1.4
Primaria cursando	84	29.2
Primaria incompleta	60	20.8
Primaria terminada	15	5.2
Secundaria cursando	18	6.3
Secundaria incompleta	14	4.9
Secundaria terminada	9	3.1
Nivel medio cursando	6	2.1
Nivel medio terminado	2	0.7
Total	288	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005

Las familias otomíes que deciden enviar a sus hijos a la escuela los inscriben en escuelas del centro de la ciudad, pero además hay un patrón evidente de selección de escuelas de acuerdo a la cercanía de sus viviendas. Sin embargo este patrón se ha visto alterado después de haber experimentado algún tipo de problemática que los orilla a dejar una escuela y cambiarse a otra. Es el caso de un grupo de estudiantes que dejaron la escuela Alberto Correa para inscribirse a la escuela Dr. Héctor Pérez. Recientemente hemos observado un movimiento amplio de cambios de una escuela a otra, que traspasa, incluso, el circuito escolar común del

centro de la ciudad; ahora encontramos otomíes de los mismos “predios” inscritos en escuelas de las delegaciones de Coyoacán, Gustavo A Madero e Iztapalapa. De las 288 personas que dicen estudiar 103 reportan realizar estudios en diferentes sistemas y niveles.

**Tabla 3. Sistema y escuelas**

Sistema	Número	%
Primaria escolarizada	79	76.7
Secundaria escolarizada	17	16.5
Secundaria abierta	2	1.9
Preparatoria escolarizada	3	2.9
Preparatoria abierta	1	1
Educación para adultos (INEA)	1	1
Total	103	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005

**Tabla 4. Escuelas primarias**

No.		Número de estudiantes	%
A	Alberto Correa	124	57.0
B	Dr. Héctor Pérez	28	12.7
C	Victor María Flores	12	5.5
D	Capitán Carranza	15	6.8
E	Ignacio Vallarta	8	3.7
F	Ponciano Arriaga	16	7.3
H	Gabino Barrera	10	4.6
I	Otra	6	2.7
	Total	219	100

Fuente: Rebolledo, 2006

**Tabla 5. Escuelas secundarias**

Secundaria	Número	%
Celestino Gorostiza	2	9.5
Soledad Anaya Solórzano	2	9.5
Artes Gráficas	2	9.5
Bernal Díaz del Castillo	1	4.8
Secundaria 14	3	14.3
Otro	11	52.4
Total	21	100

Fuente: Centro Colibrí, 2005

A continuación presentamos datos de grado escolar (frecuencias, proporciones y medias) del conjunto de la comunidad de padres y madres de familia de la escuela A<sup>20</sup> (tablas 4 y 6). Posteriormente, analizaremos estos mismos datos considerando únicamente al subgrupo mayoritario hñähñö, los cuales se resumen en la tabla 7. Estableceremos algunas comparaciones con los datos a nivel nacional para población indígena y también mostraremos algunas diferencias notorias por sexo. Como se podrá observar, hay una estrecha relación entre la escolarización y el tipo de ocupación, debido a que la escolaridad es baja y las oportunidades de empleo, por tanto, son más reducidas.

La tendencia general que se observa en los datos en conjunto (tabla 6) es la concentración en la ausencia de escolaridad (33.8%) y en la educación básica (43.4%); pocos son los casos de estudios profesionales (4.9%). La media de años de escolaridad es de 3.5 para las mujeres y de 5.1 para los hombres.

**Tabla 6. Escolaridad de madres y padres**

Escolaridad	Escolaridad madres		Escolaridad padres		Total Frec.	%
	Frec.	%	Frec.	%		
No estudió	28	37.83	11	16.17	39	27.5
Alfabetizado	4	5.4	5	7.35	9	6.3
1° primaria	3	4.05	2	2.94	5	3.5
2° primaria	6	8.1	7	10.29	13	9.1
3° primaria	5	6.75	4	5.88	9	6.3
4° primaria	0	0	3	4.41	3	2.1
5° primaria	2	2.7	7	10.29	9	6.3
6° primaria	8	10.81	7	10.29	15	10.6
Secundaria incompleta (1°)	1	1.35	4	5.88	5	3.5
Secundaria completa (3°)	13	17.56	13	19.11	26	18.3
Preparatoria	2	2.7	0	0	2	1.4
Profesional	2	2.7	5	7.35	7	4.9
Total	74	100%	68	100%	142	100%

Fuente: Míguez, 2006

<sup>20</sup> En adelante para referirme a las escuelas utilizaré la moneclatura que aparece en la tabla 4 de este apartado.

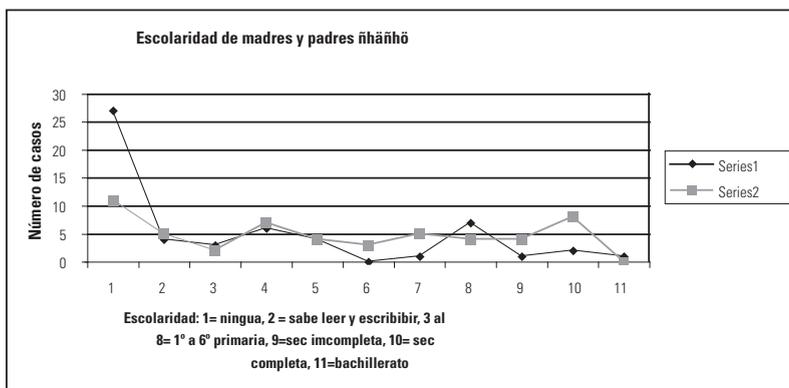
**Tabla 7. Resumen de escolaridad de madres y padres ñhãñhõ**

Escolaridad	Escolaridad madres		Escolaridad padres		Frec. total	% total
	Frec.	%	Frec.	%		
Sin escolaridad (cuatro madres y cinco padres saben leer y escribir)	31	55.3	16	30.1	48	44.0
1° primaria	3	5.4	2	3.8	5	4.6
2° primaria	6	10.7	7	13.2	13	11.9
3° primaria	4	7.1	4	7.5	8	7.3
4° primaria	0	0	3	5.7	3	2.7
5° primaria	1	1.8	5	9.4	6	5.5
6° primaria	7	12.5	4	7.5	11	10.1
Secundaria incompleta (1°)	1	1.8	4	7.5	5	4.6
Secundaria completa (3°)	2	3.6	8	15.1	10	9.2
Preparatoria	1	1.8	0	0	1	.9
Profesional	0	0	0	0	0	0
Total	56	100%	53	100%	109	100%

Fuente: Míguez, 2006

Cuando observamos únicamente los datos de madres y padres ñhãñhõ (ver tabla 7), desaparece la categoría de profesional y se muestra con mayor claridad que tanto madres como padres ñhãñhõ en conjunto tienen una baja escolaridad, o ninguna. La media aquí es de 2.75 años o grados, pero al desagregar los datos por sexo la media para las madres es de sólo dos años, y para los padres es de 3.6. Esta población está por debajo de la media nacional en mayores de 14 años, que para 1997 era de siete años para las mujeres y de 7.5 para los varones; más aún, las mujeres están por debajo de la media de la población indígena de hace ocho años, que era de 2.6, mientras que ellos están ligeramente por arriba del 3.2 de la media para los hombres en ese año (Unifem/Conmujer, 1999).

Gráfica 1



Serie 1 = escolaridad de madres. Serie 2= escolaridad de padres. Miguez, 2006

Como se observa en la gráfica, los padres y las madres ñhãhñhõ se concentran en mayor proporción en las categorías de ausencia de escolaridad (puntos 1 y 2 en la gráfica; el 44% en la tabla 7). Sólo el 14.7% se ubica arriba de sexto de primaria. El máximo grado es de secundaria completa, a excepción de un caso de preparatoria (mujer). Con respecto del nivel primaria y secundaria, comparando la distribución por sexo, la de ellos es más uniforme a través de los grados escolares de primaria (puntos 3 al 8), mientras que ellas tienden a ubicarse principalmente en los primeros grados de primaria (3 y 4) y en sexto de primaria (8). Las diferencias más notables por sexo están en la proporción mayor de mujeres sin ningún grado escolar (1 y 2), y en la ligeramente mayor proporción de ellos en secundaria (9 y 10).

En relación con el analfabetismo en 1997 en el país, destaca que de los 6.8 millones de analfabetas de 15 años y más, 3.8 eran mujeres. Así mismo, el 48.9% de las mujeres indígenas y el 27.8% de los varones eran analfabetas Unifem/Conmujer; 1999).

En el caso de la escuela A 55.3 % de las mamás y el 38% de los papás no han asistido a la escuela. Se incluyen en este los porcentaje pocos casos de personas que han aprendido a leer y escribir fuera de la escuela (se desagregarán después de una verificación completa), pero es muy probable que una vez desagregados los datos de quienes saben leer y

escribir, la tasa de analfabetismo se asemeje o esté por encima, en el caso de las madres, de la reportada para la población indígena del país hace ocho años. En general, aproximadamente la mitad de las madres y la tercera parte de los padres no están alfabetizados.

La baja escolaridad de esta población indica que enfrenta al mercado laboral con menos herramientas de tipo académico valoradas por la sociedad en general, lo que significa un verdadero obstáculo para obtener mejores niveles de vida para sus familias. Las mujeres viven más intensamente estas carencias, aunque en la ciudad de México tengan la oportunidad de obtener ingresos propios y con ello, suponemos, una mayor autonomía.

Con respecto de las diferencias por sexo, cabe recordar que en el rango de edad de 6-14 años en 1998 la matrícula escolar a nivel nacional tendía a equipararse para niñas (86.4%) y niños (85.6%) (Unifem/Conmujer, 1999).

Todo lo anterior nos lleva desafortunadamente a la misma conclusión: las diferencias desfavorables para la población indígena son prominentes y tienen un componente generacional; las diferencias además son sustancialmente más desfavorables para las mujeres indígenas y el factor generacional afecta con mayor peso a este subgrupo. Las diferencias por sexo dentro de la población indígena se pueden explicar fundamentalmente por cuestiones de género, es decir de orden cultural. La población de la escuela está aún por debajo de la escolaridad en poblaciones indígenas, a nivel nacional, en el caso de las mujeres.

Centrándonos en la población estudiantil hñähñö de la escuela A, con base en la información recabada directamente, así como en los datos anteriores sobre la escolaridad de sus madres y padres, encontramos que el alumnado hñähñö cuenta con poco apoyo para realizar tareas y aprendizajes escolares fuera del espacio físico de la escuela. En los casos en que reciben ayuda ésta se da a través de hermanos y hermanas. Este aspecto es muy importante porque los conocimientos y experiencias de las madres y padres, aunque son muy valiosos, no corresponden de manera sustancial con los conocimientos y habilidades que la escuela se propone como objetivos, o sus conocimientos susceptibles de ser vinculados de forma significativa con los contenidos escolares no corresponden con el tipo de registro del lenguaje académico (en términos de

Cummins, 2000). Cabe mencionar que son mínimos los casos en que el personal docente deja tareas, son contados los niños que las realizan y, a decir de una docente, éstos no son indígenas.

La participación de la comunidad de madres y padres en la escuela es potencialmente valiosa, más aún indispensable, cuando se trata de estudiantes en estas condiciones, incluyendo sus expectativas y determinaciones con respecto al desarrollo académico y lingüístico de sus hijos. En particular poseen conocimientos fundamentales que posibilitan su colaboración para realizar adaptaciones en la escuela que recuperen la lengua materna y los contenidos culturales. Por ejemplo, a través de la aportación de narraciones para la lectoescritura en ambas lenguas en la escuela y de contenidos culturales que se recuperen en la realización de distintos materiales, del apoyo para la vinculación relevante de conocimientos escolares con el medio rural y urbano, de la historia local del lugar de origen y de una vinculación más significativa de ella con los contenidos del área de historia como la colonización, y de la actuación estratégica conjunta.

## **UNA ESCUELA MAYORITARIAMENTE HÑÄHÑÖ**

El plantel en el cual llevamos a cabo nuestro estudio es una escuela con una gran mayoría de población hñähñö, constituye el 82% del total, y la población no indígena es del 18%, como se muestra en la tabla 11 (117 hñähñö y 26 no indígenas). Esta conformación mayoritariamente hñähñö se relaciona con varias cuestiones: 1) la cercanía de la escuela con la ubicación de sus viviendas; 2) los lugares en que se han establecido para trabajar; 3) gestiones de líderes ante la SEP para ser atendidos de forma grupal; y 4) la segregación que han sufrido como grupo durante el tiempo de residencia en la ciudad.

Una primera cuestión a destacar es el crecimiento que ha tenido la matrícula escolar para el ciclo 2004-2005. En el ciclo 2003-2004 fue de 100 estudiantes inscritos (tabla 3), mientras que para el 2004-2005, llegó a 147 estudiantes (tabla 4), lo que indica un incremento al menos de un 47%.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> La matrícula en listas oficiales para el ciclo 2004-2005 es de 150 estudiantes, sólo reportamos aquí los 143 casos encuestados para la concordancia numérica de los distintos análisis, quedando pendiente el ajuste de los siete casos restantes. Esto significa que la matrícula aumentó 50% con respecto al ciclo anterior (2003-2004).

Durante el análisis, sin habérselo propuesto, nos percatamos de la magnitud de esta discrepancia, lo que nos lleva a preguntarnos ¿cuáles son los motivos de este incremento en la matrícula?, lo que trataremos de responder durante la misma investigación, mediante la comparación entre las tablas 8, 9 y 10. Sin embargo podemos afirmar que los estudiantes que se han incorporado a la escuela en este ciclo escolar 2004-2005 son en su mayoría de origen hñähñö, representando el 64% de crecimiento de la matrícula con respecto de la población hñähñö del ciclo anterior, (que fue de 71 estudiantes a 117). La cantidad de estudiantes no indígenas se mantiene aproximada (va de 29 a 26 estudiantes en este ciclo), con cierta fluctuación por la entrada y la salida de algunos estudiantes, que aparece como una disminución del 10% en el subgrupo y no consideramos significativa. Cabe mencionar que un número importante de este subgrupo asiste a la escuela porque sus madres o sus padres laboran cerca de ella y sus domicilios están en zonas más alejadas; para otros más, como es común, la escuela es cercana a su domicilio.

**Tabla 8. Reprobación y permanencia**

Grado	Inscritos	Aprobados	Reprobados	Desertores	Promedio	Atendidos por USAER
Primero	20	15	2	3	8.2	7
Segundo	24	18	2	4	7.9	7
Tercero	17	17	0	0	7.8	2
Cuarto	18	18	0	0	8.0	3
Quinto	9	8	0	1	7.6	5
Sexto	12	10	0	2	8.4	5
Total	100	86	4	10	7.9	29

Fuente: Estadística escolar, 2003-2004

**Tabla 9. Población hñähñö y no indígena**

Grado	Mujeres	Hombres	Hñähñö		Total Hñähñö	No. de no indígenas	Total
			M	H			
Primero	9	15	11	7	18	6	24
Segundo	8	11	9	6	15	4	19
Tercero	11	9	6	8	14	6	20
Cuarto	1	9	5	4	9	1	10
Quinto	8	12	5	5	10	10	20
Sexto	2	5	4	1	5	2	7
Total	39	61	40	31	71	29	100

Fuente: Matricula escolar, 2003-2004

**Tabla 10. Población hñähñö y no indígena**

Grado	Hombres	Mujeres	Hñähñö		No indígenas	Total
			H	M		
Primero	10	16	10	12	4	26
Segundo	13	18	10	16	5	31
Tercero	18	11	14	10	5	29
Cuarto	11	12	9	9	5	23
Quinto	11	12	9	8	6	23
Sexto	13	4	9	2	3	14
Total	76	70	61	57	28	146

Fuente: Matricula escolar, 2004-2005

**Tabla 11. Incremento de matrícula**

Grado	No. de estudiantes	No indígenas	Hñähñö	Mujeres	Hombres	Rango edad
Primero	28	1	27	17 60.71%	11 39.28%	5 a 8
Segundo	29	5	24	18 62%	11 38%	7 a 10
Tercero	26	3	23	9 34.61%	17 65.38%	8 a 11 y un niño 13
Cuarto	21	3	18	10 47.61%	11 52.39%	9 a 13
Quinto	22	8	14	12	10	10 a 14
Sexto	17	6	10 1 mixe	4 23.52%	13 76.47%	11 a 15
Total	143	26 18%	117 82%	70 48.95%	73 51.05%	

Fuente: Matricula escolar, 2004-2005

Ahora bien, en el subgrupo de estudiantes hñähñö, como hemos dicho, hay razones para tal incremento en la matrícula, que pueden ir desde las políticas oficiales de redistribución o incremento de la atención a la demanda hasta una mayor migración de familias hñähñö a la ciudad de México, como búsqueda de alternativas económicas a una vida precaria en el campo, fenómeno que ha cobrado grandes dimensiones en nuestro país, incluyendo la migración a los Estados Unidos. También es factible, aunque poco probable, que obedezca a una reubicación de sus domicilios o de sus lugares de trabajo. Particularmente nos interesa saber si este incremento en la matrícula, en alguna medida obedece a la percepción que tienen las madres y padres de familia de la escuela. Quizá resulte demasiado optimista pensar en este momento en la posibilidad de que las modificaciones en la enseñanza que se están realizando conjuntamente por el de equipo investigación, de carácter aplicado, de la UPN y el personal de la escuela formen parte de los motivos de ese incremento; lo que sí es indiscutible es que las madres y padres de familia se han estado preguntando acerca de lo que se está haciendo en la escuela, muestran interés con respecto del desarrollo lingüístico de sus hijos.

Los padres y madres de familia, como es bien conocido, juegan un papel muy importante en el éxito académico de sus hijos, no sólo en el apoyo sobre los contenidos curriculares sino también en las actitudes hacia la escuela. En el contexto del bilingüismo sus actitudes juegan un papel doblemente importante, especialmente en ambientes de bilingüismo sustractivo, como es el caso. Cabe mencionar que el trabajo directo con ellos es una de las vertientes importantes de las actividades que el equipo lleva a cabo.

Una segunda cuestión es que, a pesar de que no existen diferencias por sexo en la matrícula escolar (48.95% de niñas y 51.05% de niños), es posible que haya diferencias en la eficiencia terminal, considerando que sólo hay cuatro niñas de un total de 17 estudiantes en sexto grado; vale la pena mencionar que dos niñas (de 14 y 15 años) que cursaban el quinto grado en este ciclo 2004-2005, salieron a mitad del curso para contraer matrimonio. A nivel nacional las niñas tienen una eficiencia terminal ligeramente mejor que sus pares varones (6-14 años 83.5% las niñas frente a 82.5% los niños para 1997; Unifem/Conmujer, 1999). Es

posible que en esta población las proporciones sean desfavorables para las niñas; la matrícula de quinto y sexto grados merece un análisis más detenido.

Una tercera cuestión es que se observan algunas situaciones que colocan a muchos estudiantes en riesgo de fracaso escolar. La edad en que se ubican en los distintos grados escolares está por encima de la deseada; por ejemplo, varios alumnos tienen hasta 13, 14 y 15 años para cuarto, quinto y sexto grados respectivamente, lo que los coloca en el límite de edad para la escuela regular. Es posible que esta situación se deba a la migración, no siempre acorde a los ciclos escolares, pero principalmente a que las niñas y los niños trabajan. Esto también afecta negativamente y de forma notable la asistencia a la escuela y la realización de tareas. En alguna ocasión una de las docentes expresó de modo categórico que sus alumnos no hacen la tarea por motivos laborales. Un rendimiento académico bajo, así como las menores oportunidades de continuar en una escuela regular en educación básica y media superior, en caso de verse en la necesidad de dejar de estudiar en algún período, genera riesgo de fracaso escolar. Molina y García (1984) consideran que el no alcanzar las metas escolares de acuerdo a los tiempos establecidos, es una de las formas de fracaso escolar.

## **EXPECTATIVAS LABORALES Y DE ESTUDIO**

Los datos que presentamos a continuación corresponden a toda la población estudiantil de la escuela A, es decir hñãhñö y no indígena. Se hicieron una serie de preguntas a las niñas y niños con la finalidad de conocer algunas de sus ideas de futuro, concretamente sus intereses laborales y expectativas académicas. Las preguntas fueron: ¿a qué te gustaría dedicarte de grande? y ¿hasta qué grado escolar crees que vas a estudiar?. La relación entre intereses y expectativas permite establecer si hay cierta correspondencia o si hay diferencias entre lo que les gustaría y lo que realmente esperan que sucederá, con base en la información que poseen del medio, donde juega un papel importante el nivel de ingresos y la historia de escolarización de la familia, entre otras cuestiones. Sin

embargo, en algunos casos puede haber discrepancia entre lo deseado y lo esperado por falta de información suficiente sobre los estudios requeridos para una determinada actividad laboral, esto es claro sobretodo para los primeros grados. Por ello, hemos optado por presentar la información y una primera interpretación por grado, para finalmente hacer una serie de conclusiones de carácter global, estableciendo relaciones entre todos los grados.

Antes de iniciar la exposición por grado conviene señalar que en pocos casos recibimos más de una respuesta en cuanto a sus intereses, pero para efectos comparativos sólo tomamos la primera de ellas, que consideramos como la principal.

En sexto grado se observó que los intereses y expectativas académicas y laborales por parte del estudiantado tienden a ser elevados, la mayoría (13 de 17) quiere estudiar una carrera a nivel superior, aunque no siempre este interés corresponde con sus expectativas de estudio: en dos casos la expectativa de estudios es más baja, pues consideran que estudiarán hasta secundaria. También sucede lo contrario; hay quienes se plantan estudiar hasta la universidad, cuando la actividad que les gustaría realizar requiere de una formación técnica (dos casos); la falta de correspondencia puede deberse a que no cuenten con información sobre los estudios necesarios en estos dos casos. Son tres los niños que se interesan en ejercer a nivel técnico (dos futbolistas y un policía federal). Un estudiante más respondió de forma poco definida.

Las expectativas de estudio en relación con los intereses son: bajas en dos casos (carrera universitaria y secundaria), altas en dos casos (técnicos y universidad), adecuadas en la mayoría (11 carrera universitaria, un técnico) y un caso es ambiguo (respondió “no sé” “todo”). Destaca que al menos dos niños están suponiendo que no podrán estudiar una carrera como es su deseo. Los cuatro niños que no muestran correspondencia representan el 23.5% del grupo.

Los estudiantes interesados en estudiar una profesión constituyen el 76.5% del grupo, las carreras mencionadas son: cuatro medicina, tres arquitectura o ingeniería, tres abogado o “licenciado” y tres maestras. Las cuatro niñas del grupo se interesan y esperan estudiar una carrera (tres maestras y una arquitectura).

En general podemos decir que la gran mayoría del grupo de sexto grado se destaca por aspirar a una carrera (13) y, al menos aparentemente, espera poder hacerlo (11). Como veremos más adelante, estos datos contrastan con la información de niñas y niños de grados menores. Por otra parte, se hace patente la elección de carreras tradicionalmente más demandadas, como medicina y derecho.

En cuanto al grupo de quinto grado, conformado por 21 estudiantes entrevistados, 12 niñas y diez niños, en un sentido general es semejante al de sexto grado: se concentra en profesiones (diez estudiantes, uno más en arte) con correspondencia con estudios esperados, a excepción de dos casos. Una proporción un poco mayor que 6° se ubica en carreras técnicas (nuevamente futbolistas cuatro y se agrega un bombero). Algunos estudiantes no están definidos (tres), y una niña espera realizar trabajo doméstico tanto propio como remunerado.

Las peculiaridades que presenta este grupo con respecto a lo observado para 6° son: el interés en profesiones es sólo del 50%, así mismo, un 32% del grupo no presenta correspondencia entre sus intereses laborales y sus expectativas de estudio (en cuatro estudiantes son más bajas y en tres más altas; dos más no están completamente definidos). También se destacan con mayor claridad diferencias de género en cuanto a la división sexual por áreas: la mitad de las niñas optaron por la profesión de maestras (cinco) y por enfermería (una); más de la mitad de los niños –y sólo niños– optaron por oficios (seis). En este grado no aparecen las carreras tradicionales de abogacía y arquitectura.

Llama la atención que de las diez personas que mencionaron interesarse en una carrera, nueve son niñas (dos medicina y bióloga marina, además de las cinco maestras y la enfermera), también un niño mencionó veterinaria.

Entre los estudiantes de cuarto grado se mantiene el interés en estudiar una carrera a nivel superior: 14 estudiantes de 21, que representan el 68%. En este grupo hay diez niñas y once niños. Al igual que 6° y 5°, medicina (tres) docencia (cinco) son las carreras más mencionadas, también incluyen abogacía (dos), arquitectura (uno) e ingeniería (uno). También hay una proporción menor de técnicos: policía (dos), bombero (dos). Finalmente, el resto de las y los estudiantes se ubican en una de

las siguientes opciones, uno(a) de ellos en cada caso: albañil, comercio informal, trabajo doméstico no remunerado, empleada como mesera y no definido.

También se mantiene hasta cierto punto una división de género en la elección de oficios exclusiva por parte de los niños, que también se da en 5° y 6°, no así en el tipo de carreras que mencionan (a pesar de que en los casos en que mencionan medicina se trata de niñas, no se considera como una división por sexo debido a la composición balanceada en educación superior, tampoco se considera una diferencia con 6°), docencia aparece proporcionada (dos niñas y tres niños).

La diferencia principal con 5° y sobretodo con 6° está en la correspondencia entre sus intereses y expectativas, la cual no se da en el 43% de los casos (nueve). Esto puede deberse en parte a la carencia de información sobre los estudios necesarios, pero también a la percepción de que no realizarán los estudios que les gustaría llevar a cabo. Son cinco los casos con expectativas de estudio más bajas, y cuatro con expectativas más altas. El 47% tiene expectativas adecuadas (once), un estudiante se manifestó como indefinido aunque tiene expectativas de estudios. En tercer grado son 26 estudiantes, nueve niñas y 17 niños; tenemos que persiste una buena proporción de estudiantes que se interesan por una profesión que implica estudios de nivel superior: once (42.3%) y dos más por las artes. Nuevamente las profesiones son: medicina (cinco), docencia (tres), abogacía (dos). El interés por ejercer actividades que implican formación técnica es manifestado por cuatro niños (15.4%): futbolista (dos), bombero y perito criminalista (igual que el papá). En los oficios cinco niños manifiestan que les gustaría ser albañiles (19.2%), comerciantes informales (dos) y empleados en restaurante (dos).

Este grupo de tercero muestra una alta correspondencia entre los intereses y el nivel de estudios esperado: 77% (20). Los seis estudiantes restantes presentan bajas expectativas de estudio (dos casos), o por encima de las actividades laborales planteadas a futuro (cuatro casos). A pesar de que es un grupo menor en rango de edad que el de 4°, la correspondencia es mucho mayor, semejante a la de 6°.

El segundo grado está constituido por 27 estudiantes: 18 niñas y nueve niños. El 54% expresa su gusto por ejercer una carrera: medici-

na (nueve) o maestras (cinco niñas). En técnicos tenemos cuatro niños (nuevamente dos bomberos y dos policía), en oficios dos niños mencionan chofer y cinco niñas trabajo doméstico no remunerado, dos se ubican en empleo en restaurante o vender comida, una niña en vender dulces, y otra niña más no está definida (“trabajar en leer”).

En cuanto a la correspondencia aunque es alta, puesto que se da en 18 casos (62%), es muy pequeña para el subgrupo que quiere tener una carrera a nivel superior: sólo seis de 14 estudiantes que mencionaron una carrera a nivel superior tienen la expectativa de estudiar esas carreras, el resto (ocho) tienen una expectativa de estudios menor (secundaria cinco y bachillerato tres). Sin embargo esta población puede estar afectada por el bajo conocimiento de los estudios requeridos con respecto de estudiantes de grados superiores. Un caso más de baja expectativa se da en el subgrupo de elección técnica. El resto, con aspiraciones que requieren menos grados de estudio, presenta una correspondencia y se compone con 12 casos de los 18 antes mencionados.

En primer grado se encuestó a 11 niños y 17 niñas (son 35 en la lista del grupo), y sobresalen las actividades informales: 14 estudiantes van desde pedir dinero, limpiar parabrisas y carros, venta informal de diversos tipos de productos como artesanía (las tres niñas mencionan la elaboración de muñecas y el bordado de servilletas), dulces, chicles, frutas o papas. Es en este tipo de actividades donde se refleja con mayor claridad la influencia de las actividades laborales en la familia, precisamente por tratarse de estudiantes de corta edad y consecuentemente experiencia, quienes se ven influidos de forma más directa por lo que observan en su entorno familiar y cotidiano. Incluso se reflejan las actividades que ellos mismo realizan o en las que participan, al igual que en el resto de sus compañeros hñähñö de la escuela.

Además de las actividades informales cuatro estudiantes expresan su interés en estudiar medicina (14.3%), son tres niñas y un niño, la respuesta de él parece reflejar la contradicción social en que vivimos, pues dijo que le gustaría ser “doctor o pedir dinero”. Esta respuesta me parece emblemática, pues de alguna manera en ella se decanta la contradicción entre los mensajes sociales de un mundo feliz, donde todos pueden estudiar y trabajar con igualdad de oportunidades, y la realidad de la

pobreza y las escasas oportunidades para generar recursos económicos en determinados grupos, como esta comunidad hñähñö en la ciudad de México, discriminada al igual que las poblaciones indígenas en general.

Un niño se ubica como obrero especializado en el manejo de maquinaria. Nuevamente en este grado hay niños con interés por dedicarse a trabajar como policía (uno) y como bombero (uno). Un niño expresa que le gustaría ser empleado en una tienda. En actividades domésticas en la propia casa ubicamos a dos estudiantes (una niña y un niño, único caso de la población estudiantil masculina que incluimos en este rubro porque tiene una visión de futuro enfocada en tener una familia y una casa).

Finalmente, en cuanto a la correspondencia entre intereses y expectativas, tenemos que en 20 casos sí existe, aunque en general implican poco nivel de estudios en dos más la expectativa de estudio es baja y en los cinco restantes la comparación no es posible, por la ambigüedad de alguna de las respuestas.

En las tablas No. 5 y No. 6 aparecen resumidos los datos de los 143 estudiantes entrevistados.

**Tabla 12. Expectativas laborales**

<b>Les gustaría dedicarse a:</b>	<b>FREC.</b>	<b>%</b>
Profesional: 65	65	45.4
Técnica: 14 (policía y bombero)	14	9.8
Artistas: 3 (espectáculo y pintora)	3	2.1
Oficios : 18 (albañil chofer, maquinista, futbolista)	18	12.6
Informales: 18	18	12.6
Doméstico: 9	9	6.3
Empleo en local establecido: 6 (restaurante 5, tienda1)	6	4.2
No definidos o semidefinidos: 10 (incluye 1: "nada")	10	7
Total	143	100

**Tabla 13. Expectativas de estudio**

<b>Creen que van a estudiar hasta:</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
Universidad	63	44
Formación técnica	2	1.4
Preparatoria	21	14.7
Secundaria	22	15.4
Primaria	26	18.2
Indefinidos	9	6.3
Total	143	100

En un análisis de los intereses ocupacionales y las expectativas académicas, a nivel de tendencias como grupo, se observan influencias de distinto tipo que están interrelacionadas, pero para fines de exposición se organizan como influencias de: el entorno familiar y cotidiano, la información social de áreas tradicionales en educación superior y profesiones predominantes, las representaciones sociales de género, el desarrollo evolutivo y los factores económico y cultural.

Si bien los estudios sobre intereses laborales y académicos se enfocan especialmente en adolescentes, con importancia en el área de la orientación vocacional, no debiera sorprendernos que las tendencias puedan ser observadas desde la primaria, donde se pueden enraizar imágenes sociales y aspiraciones. En la escuela, por ejemplo, es deseable que se transmita al estudiantado una amplia perspectiva de futuro a través de distintas actividades del currículum.

## **EL HOGAR INDÍGENA**

Se observa la influencia del contexto familiar y cotidiano en el tipo de intereses y en el nivel de escolaridad que se espera alcanzar, con una tendencia a superar el empleo y los grados escolares de la familia, o en todo caso de igualarlos. No sólo la familia, sino el propio trabajo remunerado que desarrolla la mayoría de la población estudiantil, constituyen un referente importante para su imagen de futuro personal.

Es en la población de menor edad donde se refleja con mayor intensidad la influencia del entorno inmediato, incluyendo las propias actividades que desarrollan actualmente las niñas y los niños hñähñö, así por ejemplo en muchos casos tienen una imagen de futuro (intereses y/o expectativas) en actividades tales como: venta informal de artesanía, dulces, chicles, etcétera. Esto ocurre principalmente en el grupo de primer grado, lo que indica también un componente evolutivo. Igualmente en oficios predomina la albañilería.

En trabajos con adolescentes, población con la que cobra mayor relevancia el estudio de este tema debido a la cercanía de la toma de decisiones a poner en práctica, varios autores como Pearlman y Cozby (1989) refieren la influencia de los padres y las madres en tal elección; hay una tendencia a elegir opciones más allá de lo que observan en sus padres, pero a medida que sus familias tienen mayores logros académicos, las y los hijos tenderán a tenerlos con respecto grupos en condiciones de menor escolaridad y nivel de ingresos.

La definición hacia estudios y ocupaciones muestra una composición de proporciones similar a la de algunas áreas profesionales tradicionalmente más demandadas, lo que indica una influencia de la sociedad en su conjunto, ya sea directa o indirecta importante en la imagen propia de futuro.

La mayoría de la población estudiantil que manifestó interesarse en estudiar una carrera indicó principalmente medicina (17 estudiantes; 19 en ciencias médicas en general),<sup>22</sup> que es ampliamente demandada en las universidades; así mismo en segundo lugar mostraron interés en educación (docencia). Otras carreras mencionadas por varios alumnos(as) son abogacía y un menor número en arquitectura o ingeniería, lo cual tiene cierta correspondencia con la composición de la matrícula en educación superior.

El nivel evolutivo es posiblemente el factor más importante, ya que se encuentra relacionado con todos los demás aspectos mencionados. Lo primero que se observa es un ascenso considerable en la proporción de estudiantes que aspiran a una profesión en el primer grado (14.3%), con respecto al sexto grado (76%), aunque el ascenso no es constante a través

---

<sup>22</sup> Una niña mencionó enfermería y un niño veterinaria, lo que significa un total de 19 estudiantes en ciencias médicas.

de los grados.<sup>23</sup> Por otra parte, con excepción de 6º, a medida que los niños avanzan en grado escolar, a diferencia de las niñas, muestran mayor interés en ocupaciones formales que representen un ingreso económico más inmediato; es decir, la elección por trabajos técnicos y por oficios va en aumento del 7.1% del total del grupo de 1º, al 22.7% en 5º.<sup>24</sup>

Además la influencia del ambiente familiar y cotidiano es más intensa en términos de experiencia directa en los grados menores, y posiblemente más orientada a aspiraciones manifestadas en su entorno familiar en grados más avanzados, donde se observa también una mayor influencia del ambiente, exterior principalmente a través de la escuela, medios masivos de comunicación y la calle. Igualmente, en los primeros grados las preferencias por actividades laborales en el futuro y el tipo de estudio esperados se vinculan de forma más estrecha con los roles tradicionales de género, aunque estos están presentes también en los grados posteriores. En este sentido, a nivel evolutivo, se muestra una vez más que la identidad de género se va construyendo desde edades tempranas, algunos autores han señalado que desde los dos años hay indicios de ello y hacia los tres y cuatro años ya hay manifestaciones claras de la identidad de acuerdo con el sexo, aunque las distinciones no se ubican inicialmente en diferencias biológicas (Pearlman y Cozby, 1989).

Aunque efectivamente el tema de los intereses o aspiraciones y las expectativas ocupacionales y académicas se ha trabajado con adolescentes, es importante conocer su evolución; es de esperarse que entren muchos factores en juego a medida que los infantes van creciendo, pero las imágenes que tienen desde el inicio tienen gran relevancia, por lo que es deseable que tanto los padres y las madres de familia como la misma escuela fomenten una mirada amplia a las opciones potenciales y de alto logro, acompañada de estrategias que permitan ver la vinculación entre los avances cotidianos en la escuela y metas a largo plazo, en especial en los niños de quinto y sexto grados.

---

<sup>23</sup> En el apartado sobre intereses y expectativas se proporcionaron en cada grado los porcentajes de estudiantes interesados en una profesión de estudios superiores que, en orden de 1º a 6º, son los siguientes: 14.3, 54, 42.3, 68, 50 y 76.

<sup>24</sup> De 1º a 6º, considerando como total al conjunto de niñas y niños de cada grupo, los porcentajes son: 7.1, 13.8, 15.4, 19, 22.7 y 17.7.

## LA INFANCIA INDÍGENA: APROXIMACIONES ANTROPOLÓGICAS

*... los niños del archipiélago Trobriand empiezan a constituir una pequeña comunidad juvenil dentro de la comunidad mayor. Deambulan en pandillas, juegan en playas distantes o en lugares apartados de la selva, se unen a otras pequeñas comunidades de niños de aldeas vecinas y, aunque obedecen las órdenes de sus niños-líderes, son casi completamente independientes de la autoridad de los mayores...*  
Bronislaw Malinowski, 1961.

*Los niños manus viven su propio mundo; un mundo basado en premisas distintas del mundo de los adultos y del cual éstos han sido intencionalmente excluidos.*  
Margaret Mead, 1985.

*...los niños (chamulas) empiezan a acompañar a sus padres, y más tarde se van solos a trabajar de jornaleros en las plantaciones de café. Se les permite quedarse por lo menos con la mitad de lo que ganan para sus gastos personales y ahorrar para cuando se casen. (...) Los niños se enorgullecen de ver crecer su habilidad, descubren que aprender a trabajar no es fácil, y la mayoría de ellos tienen sentimientos ambivalentes al respecto...*  
Nancy Modiano, 1974.

Nuestro propósito en esta sección es apenas asomarnos a aquellos aspectos generales de la vida de los niños hñähñö que residen en la ciudad y que tienen algún “tránsito” por la escuela; de ningún modo pretendemos profundizar sobre el tema que, pensamos, merece mayor atención en la investigación antropológica. Así que nuestras reflexiones se enmarcan dentro del interés por abordar, desde una perspectiva heurística, los problemas de la infancia hñähñö inmigrante.

En un intento de generalización, y con las reservas que merece el caso, los niños trobriandeses y manus, descritos por Bronislaw Malinowski y Margaret Mead respectivamente, guardan algún tipo de semejanza con los niños de las comunidades indígenas rurales de Chiapas estudiadas por Nancy Modiano, pues todos ellos, constituyen pequeños segmentos dentro de sus comunidades que, como tales, construyen sus propias reglas de convivencia y de juego, forman territorios reales o imaginarios, sus propios sistemas de comunicación y, en ocasiones, hasta construyen un lenguaje propio; la estructura social de la comunidad les otorga un lugar a partir de su incorporación en actividades laborales y del disfrute del tiempo libre, con relativa independencia de los adultos. Pero también los niños indígenas de Chiapas, al igual que los manus, viven completamente al margen del mundo que los adultos construyen, realmente no son poseedores de riqueza material, sólo gozan de los objetos de juego, ni poseen información sobre la economía, la política, ni mucho menos son partícipes en la toma de decisiones; sólo se les exige el respeto a las prohibiciones y tabúes emanados de los arreglos sociales de su comunidad. En el mundo de los niños el sentido de la propiedad tiende a diluirse, no corresponde con la lógica de acumulación material de los adultos, ni mucho menos con las formas de reparto de la riqueza.

A propósito de la relación entre cultura y personalidad, un viejo argumento de la antropología sostenido por Linton (1945), que vale la pena traer a colación, aduce que:

...es cierto que la cultura de toda sociedad determina, mediante técnicas especiales de educar a los niños, los estratos más profundos de la personalidad de sus miembros, también lo es que su influencia no se reduce a eso, sino que también modela el resto de la personalidad, suministrando respuestas específicas.<sup>25</sup>

Esta idea supone que los niños nacen en un ambiente cultural y que, al fijar este su personalidad dependerán de él por toda su vida; de este ambiente aprenden valores inherentes a la cultura, a la vez que aprenden de la cultura los códigos más complejos; les son transmitidos los valores

---

<sup>25</sup> Linton, R (1945). *Cultura y personalidad*. Fondo de Cultura Económica, p. 170.

de su cultura, y por eso en cada momento deben ajustarse a ella, pues siempre deben compartir lo que ella les hereda.

Hemos entrado con el tema que nos interesa desarrollar aludiendo a estos autores con el pretexto de explorar hasta dónde la infancia indígena realmente puede llegar a constituir un campo de estudio de la antropología, con las propiedades de un paradigma, a la manera como Kuhn (1975) define el paradigma científico, que durante cierto tiempo provee de modelos y modelos de soluciones a una comunidad de científicos. Nos interesa comprender la infancia indígena como una construcción sociocultural y como un grupo “minoritario” que se desenvuelve en una sociedad desigual y discriminatoria, en una relación de poder con respecto a la sociedad dominante, considerando a la infancia una “minoría silenciada” a la que debemos darle voz, apelando a que las investigaciones se hagan “para” los niños y las niñas, con los niños y niña, y no “sobre” ellos y ellas (Jens y Prout, 1977, citado por Lopes da Silva, 2001). En vez de utilizar la terminología común de las agencias gubernamentales, las cuales definen la infancia como objeto de atención y objeto “minorizado”, preferimos construir un concepto general de infancia indígena como objeto de transformación, que nos permita comprender sus múltiples dimensiones y así abordar la problemática escolar de los niños indígenas inmigrantes y la exclusión permanente de que son objeto. Los términos “niños de la calle”, “niños en riesgo” o “niños con alta vulnerabilidad”, no son más que denominaciones atribuidas a una infancia susceptible de una atención deficitaria y segregacionista.

Siguiendo a Lopes da Silva (2001) en *Crianças Indígenas. Ensayos Antropológicos*, creemos necesario, en nuestro caso, saber ¿cómo viven los niños otomíes en la ciudad? ¿Cuáles son sus sueños e intereses? ¿Cuáles son sus rutinas, juegos, tiempo libre? ¿Qué hacen en la escuela y después de ir a la escuela? ¿Por qué razones adquieren adicciones? Estas son las preguntas que trataremos de responder.

Dice Lopes da Silva que Maragret Mead fue quizá la que incluyó a los niños y adolescentes dentro de sus intereses de investigación antropológica pues al final de su carrera advertía el poco interés de la antropología por la infancia. Una de las explicaciones posibles que daba a esta falta de interés es que los antropólogos estaban profundamente influenciados

por la cultura occidental, al considerar a los niños como seres inferiores y, en muchos casos, ni siquiera como seres sociales, a los cuales debían poner algún tipo de atención. Continúa diciendo la autora que hasta 1973 de modo explícito surge una propuesta incipiente de antropología de la infancia, con un artículo de Charlotte Hardman: *Can there be an Anthropology of Children?* Considera que a pesar de los pocos datos etnográficos existentes sobre la cuestión, la autora es categórica al afirmar la existencia de una dimensión particular de la infancia y “la necesidad de traspasar la visión común acerca de la infancia que sólo es considerada receptáculo de los conocimientos transmitidos por los adultos, y que la infancia debería incluso constituir un grupo humano, que por sí mismo puede constituir un objeto de estudio específico y no por extensión de otros” (Lopes da Silva, 2001:12).

En su revisión sobre los orígenes de la cuestión Lopes da Silva, señala que poco después de que Charlotte Hardman dio a conocer su planteamiento, en 1979, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) por motivo de la conmemoración del Año Internacional de la Infancia, realizó una serie de estudios cuya divulgación provocó gran impacto en la opinión pública, una vez que salió al descubierto la situación en que vivían muchos niños a lo largo y ancho del mundo. Mostraron algunas de las verdades encubiertas por el progreso de los países industrializados.

Concluye Lopes da Silva que los estudios comenzaron a ensayar cambios de mayor profundidad, delineando la necesidad de indagar sobre la “invención de la infancia” y también para cuestionar los conceptos tradicionales de socialización y el campo aún dominante de la psicología del desarrollo. A inicios de los 80 tuvieron lugar las primeras reuniones interdisciplinarias internacionales con el objetivo de discutir la cuestión de la infancia, así como para conocer cómo los niños adquieren la cultura dentro de la cual son socializados y los patrones de escolarización que desarrollan.

## **LA INFANCIA HÑÄHÑÖ**

Los niños hñähñö se distinguen de otros niños no indígenas porque no hay entre ellos separación entre juego y trabajo, para ellos el trabajo y el juego son partes de una unidad. Por ejemplo, cuando los niños hñähñö van al campo a pastorear utilizan ese tiempo a la vez para jugar, ya sea con sus mismos rebaños o inventando un nuevo juego con artefactos encontrados en los mismos sitios de pastoreo, o cuando van al campo con sus padres a realizar labores agrícolas generalmente se involucran arrancando malezas, de donde además aprenden a distinguir la maleza de las hierbas protectoras de los cultivos, aprenden a clasificarlas y hasta los diferentes usos domésticos que les dan localmente. Las niñas hacen las labores domésticas y, paradójicamente, luego juegan a las labores domésticas, en ocasiones imitando a sus mayores; elaboran sus muñecas que luego son convertidas en objetos artesanales. En muchas ocasiones juegan reconstruyendo la vida de los adultos, sus formas de trabajo y las diversiones que suelen tener. Sin embargo cuando los padres mandan a sus hijos a la escuela generalmente les exigen que aprovechen el tiempo para aprender y eviten, en la medida de lo posible, el juego. Estas es una de las grandes paradojas de la cultura indígena y de las contradicciones de la escuela en una comunidad indígena. Pero también podemos pensar que estas son parte de un conjunto de condiciones sobre las que se desarrolla la cultura indígena colonizada, donde la vida de la persona está supeditada al trabajo y no hay lugar para el tiempo libre. Sin embargo con frecuencia este tipo de condiciones son admitidas como propias de las culturas indígenas y no hay forma de contradecir el sentido supuestamente originario de la cultura indígena. Indígenas o no, hñähñö o no, hay una clara diferencia en la socialización de los niños del campo y de la ciudad. Por ejemplo, un niño nacido en el pueblo y llevado a la ciudad dice:

... me gusta ir al pueblo porque allá hay pollos, marranitos, me gustan los animalitos, me gusta ir al pueblo cuando no voy a la escuela... Aquí (en la ciudad) no juego porque no me da tiempo, trabajo todos los días, le ayudo a mi mamá y voy a la escuela... me gusta ir al pueblo porque allá sí juego con mis primos, nos vamos por

ahí... con otros, a veces al monte, a pastorear. Aquí no tenemos donde jugar, sólo veo televisión cuando estoy en mi casa...

Niño del Predio Chapultepec.

Por todo ello, y sin idealizar la cultura indígena rural, nos atrevemos a pensar que el campo de socialización y enculturación de la infancia hñähñö no sólo es diferente al de la ciudad, sino que proporciona mayores posibilidades de desarrollo y una base de comportamiento integrado a valores, creencias y patrones culturales de la familia y la comunidad, ofreciendo estabilidad y continuidad la cultura, sin rupturas notables. En cambio los niños inmigrantes en la ciudad se encuentran con un mundo abierto, desordenado desde el punto de vista de la cultura indígena y con pocas posibilidades de encontrar un lugar a la expresión de sus modos de ser sin tropezar con algún tipo de discriminación y rechazo. La libertad citadina es desastrosa para el campo cultural indígena, pues los patrones de organización de las familias indígenas son alterados al entrar en contacto con el mundo de la ciudad. La unión familiar es desbaratada fácilmente de sus vínculos primordiales y sus miembros no siempre encuentran en la nueva estructura social alguna clase de apoyo que supla los arreglos tradicionales. En la ciudad los niños salen a la calle a trabajar, en ocasiones salen solos, en otros momentos en compañía de sus padres; en la calle descubren que pueden hacer cualquier cosa y nadie puede prohibirlo, a menos que tenga que enfrentar a la policía cuando hacen algo prohibido por la ley. Una ocasión unos grupo de niños hñähñö, no hace mucho tiempo, se metieron a bañar en la Fuente de la Diana Cazadora, en el Paseo de la Reforma, y fueron detenidos por la policía. Nadie los reclamó. Las autoridades hablaron a una de las escuelas donde se supone que estudiaba la mayoría de los niños hñähñö de la zona y sólo dos de ellos fueron reconocidos por las profesoras de la escuela; al resto nadie los conocía. El informativo de la televisión de la noche conducido por López Doriga dio la nota diciendo que se trataba de “niños de la calle”, “drogadictos y pependieros”; que no tenían albergue y mucho menos iban a la escuela, que se encontraban drogados y haciendo de las suyas.

Esto nos da una idea del campo de socialización que los niños hñähñö inmigrantes encuentran en la gran ciudad. Muchos de ellos son

atrapados en la vida callejera y sufren las consecuencias del hambre, el frío de la intemperie, las carencias los inducen a la mendicidad y buscan un refugio ante la falta de un hogar estable. Este tipo de vida que algunas desarrollan en las calles, no siempre escapa de las fauces de las drogas y la violencia ciudadana. Otros, con la esperanza de tener una vida diferente, acuden a la escuela, pero no tardan en caer en el círculo vicioso del fracaso escolar, al enfrentarse a la discriminación y a las exigencias escolares que no siempre podrán cumplir.

Los niños que nacieron en el pueblo y que ahora viven en la ciudad difieren en la escolarización, en el tipo de vida y en sus percepciones de aquellos que nacieron en la ciudad y que de vez en cuando van al pueblo. De acuerdo con Ogbu (1991) los primeros son considerados inmigrantes involuntarios, ya que tienen percepciones sobre el trabajo, el juego, la escuela y en general sobre la vida, que los distinguen de los segundos, y califican como buenas las cosas del pueblo comparadas con las de la ciudad; mientras que los segundos, como minorías involuntarias, se forman ideas respecto a que las cosas del pueblo de sus padres no siempre son mejores en cuanto a trabajo y calidad de vida y escuelas.

Los niños y niñas nacidas en Santiago Mezquititlán son el 65% y el resto, el 45%, son nacidos en el DF. Estas cifras nos da una idea de los patrones de comportamiento entre unos y otros. De los primeros, los inmigrantes involuntarios, el 45% ha estudiado en el pueblo y ha interrumpido sus estudios para residir en el DF y se han vuelto a inscribir en alguna escuela de la ciudad. En tanto que los segundos, como minorías involuntarias, han sufrido los efectos de la discriminación y el rechazo que los obligan a cambiarse de plantel como estrategia, tratando de salvar el ciclo escolar.

## **TRABAJO Y ESTUDIO**

Los niños hñähñö, a diferencia de sus compañeros no indígenas, trabajan, perciben ingresos en diversas actividades informales o ayudan a sus madres y padres en sus actividades. Realizan sus actividades laborales en la calle y esta situación, aunada a la disposición de algunos ingresos,

los coloca en una situación de riesgo, particularmente frente a la drogadicción. Desde la perspectiva de los niños, la escuela resta tiempo a las posibilidades de juntar dinero. De esto bien podríamos interpretar que es mucho el tiempo dedicado a la escuela y poco el dedicado al trabajo.

La participación de los niños hñähñö en el trabajo no es exclusiva de su residencia en la ciudad, aunque aquí cobra otras dimensiones. En las comunidades también los niños trabajan ayudando en las distintas actividades domésticas, incluyendo la agricultura y el pastoreo; en la ciudad contribuyen con ingresos a la economía familiar. El concepto de infancia es muy distante del que se tiene comúnmente en nuestra sociedad, que de alguna manera la concibe a los niños como personas en formación y a su vida laboral como una expectativa a futuro.

Las niñas los niños venden dulces o artesanías, además de que ayudan en la elaboración de éstas últimas; también limpian parabrisas y coches en las calles, y en general ayudan a sus progenitores en las distintas tareas que desarrollan. Los trabajos que realizan en la calle están conectados con el que hacen sus padres o familiares y forman parte de una red más amplia de amigos y otras familias hñähñö.

El trabajo de los niños es de varias horas por las mañanas y/o por las noches, de manera que pueden llegar cansados a la escuela, en ocasiones no asistir a ella, o bien trabajan hasta altas horas de la noche y eso repercute en la realización de tareas escolares. Por otra parte es frecuente que sus actividades laborales y la ayuda a su familia en el comercio se organicen, en lo posible, en función de la menor distancia física de la escuela. Muchos niños y niñas trabajan acompañados de otras personas de la familia o amigos y otros lo hacen muy cerca de su madre o padre; considero que esta organización tiene el propósito de que estén cuidados en alguna medida.

Las oportunidades de estudio y de trabajo para las y los jóvenes en nuestro país son cada vez más limitadas. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) reporta datos alarmantes para México: el 53% de las y los jóvenes entre 25 y 29 años no trabajan ni estudian; este es el nivel más alto después de Turquía. Para la población indígena se requieren estudios con profundidad tanto en materia educativa como económica.

Estos datos ponen de relieve que la institución educativa no constituye un factor consistente de movilidad social, en parte porque no se ha logrado el ideal de una educación de calidad para todas las personas, pero sobre todo por su función legitimadora de una estructura social que no proporciona alternativas a jóvenes. Para la población en general una de las limitaciones de la institución educativa es su falta de correspondencia con el mercado laboral, como ocurre por ejemplo con la elevación artificial de los requerimientos de mayores grados de estudio, aunque en muchas ocasiones las actividades a realizar sean prácticamente las mismas. Desde un enfoque estructural de la educación podemos observar que la institución educativa fortalece la idea de que estamos en una sociedad de oportunidades iguales para todos, legitimando de esa manera la desigualdad estructural existente.

Además, de manera muy marcada y particular en el caso de la atención a niños y niñas indígenas, la educación que se les ofrece no es pertinente; la población indígena presenta los mayores índices de fracaso escolar a nivel nacional, en su gran mayoría carece de los recursos económicos para estudiar y, cuando lo hace, el mismo sistema la discrimina y tiende a expulsarla.

En el caso de estas niñas y niños los retos para lograr una buena educación son mayores, demasiadas situaciones están en contra de ellos como la enseñanza en una lengua que no es la propia, de la cual en ocasiones llegan a sentirse avergonzados; incluso en muchos casos, cuando apenas están comenzando a aprender el español, reciben la enseñanza de los contenidos en esa lengua de forma directa; la imposición de la cultura dominante que se convierte en el referente para subvalorar la cultura local; la falta de concordancia entre las responsabilidades laborales con las tareas que suelen darse en las escuelas, lo cual ha llevado al personal docente a prácticamente suprimirlas, al igual que la falta de apoyos en el entorno familiar para su realización; sus visiones de futuro que parecen limitarlos, en parte enraizadas en su cultura (como el matrimonio temprano de algunas niñas) pero que, al mismo tiempo, obedecen a una realidad cotidiana. Sin embargo, y a pesar de todo lo anterior, la escuela puede proporcionar herramientas para que puedan defenderse en un medio social adverso y sigue siendo para muchos educadores un ideal

por el cual vale la pena luchar; es decir, abrírnos camino en esa pequeña brecha, aunque nunca se convierta en una ruta segura hacia la justicia social como lo debiera ser también el compromiso en el trabajo.

La participación en la generación de recursos económicos desde edades tempranas, así como la baja escolaridad de la familia del alumnado, nos llevó a suponer expectativas más bajas de las encontradas. La organización de la sociedad moderna, en particular de la escuela contribuye a la percepción de la necesidad de estudios mayores que en el pasado, sin embargo no existen las condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades, debido a la escasez de recursos económicos de la mayoría de las familias. También la vida en la ciudad capital permite percibir mayores oportunidades de estudio desde el acceso a instituciones educativas, a diferencia de las comunidades rurales en las cuales estudiar significa en muchas ocasiones, como es el caso de Santiago Mezquiti-tlán, un gasto económico para dar continuidad a los estudios después de la primaria o secundaria, que va desde el gasto en transporte diario hasta procurar alguna estancia en alguna localidad más céntrica.

Consideramos que la escuela como institución contribuye en generar una expectativa mayor de estudios; los datos presentados son consistentes para argumentarlo, aunque en algunos casos la expectativa es baja por cuestiones económicas, pero en dos casos porque consideran que no tienen la capacidad para el estudio. Es en estos casos donde se denota con mayor claridad la importancia de un enfoque constructivista centrado en los alumnos y de la creación de una cultura escolar que haga patente la confianza en las capacidades del alumnado.

En el contexto de la escuela en la cual realizamos un estudio de mayor profundidad encontramos que el personal docente había generado lo que se puede denominar como desesperanza adquirida, en el sentido de que atribuían a las características de sus alumnos –niños que trabajan, con otra lengua y cultura– las dificultades para apoyarlos en el logro de buenos niveles académicos; sus herramientas pedagógicas no funcionaban tan bien con esta población como con la monolingüe. Actualmente se está generando un clima de apertura hacia la cultura y lengua de los estudiantes, aunque no sin tropiezos y retrocesos; en ocasiones el personal docente muestra desconfianza hacia las bondades

de la educación bilingüe e incluso llega a manifestar su franco rechazo argumentando, entre otras cuestiones, que les resta tiempo para la enseñanza del español y de los contenidos de otras materias en esta lengua y, consideran que realmente el aprendizaje del y con el hñähñö no es útil. A pesar de lo anterior empieza a plantearse en la escuela la educación bilingüe en términos de un reto y en el equipo de la UPN nos planteamos la necesidad de avanzar sin errores ni experimentaciones, lo cual requiere de un gran esfuerzo. Todo ello, debiera redundar en los intereses y expectativas sustentados no sólo en la generación de un clima de confianza y apoyo al alumnado sino también en resultados en términos de éxito escolar.

Los argumentos que utiliza el personal docente en momentos de resistencia hacia la educación bilingüe son comunes entre el personal docente, como lo reportan Bialystock (2001) y Cummins (2000 y 2005) la idea fundamental subyacente es la mencionada por éste último autor como hipótesis del tiempo de dedicación para el aprendizaje en cada lengua, que no reconoce la interdependencia lingüística ni las posibilidades de transferencia de conocimientos y habilidades entre lenguas, ni las ventajas cognitivas que se pueden alcanzar con el desarrollo adecuado del bilingüismo; ambas hipótesis se explicarán con mayor detalle en la siguiente sección.

Por otra parte muchas actividades laborales mencionadas por los niños y las niñas son muy importantes para el bienestar y el buen funcionamiento de la sociedad, tales como la albañilería. El problema es que se trata de trabajos que en México están subvalorados, es decir gozan de poco prestigio en el conjunto de la sociedad amplia (no así en la comunidad hñähñö), son muy mal pagados y con malas condiciones de trabajo, especialmente cuando tienen que adaptarse a vivir por períodos en otro lugar o en la misma construcción. Es posible desde la escuela ampliar el horizonte ocupacional del alumnado y también alentarlos para el planteamiento de metas más, altas acordes con sus intereses y motivaciones. Por ejemplo, un niño que se interese en la albañilería tal vez podría motivarse por estudiar arquitectura o ingeniería, sería ideal en este caso aprovechar la experiencia que pudiera obtener de su medio para una formación más completa.

## **FRACASO ESCOLAR**

En la escuela donde tuvimos la oportunidad de realizar nuestro trabajo descubrimos a un número bastante grande de niños adictos de distintas edades. De 124 estudiantes de origen hñähñö inscritos en esta escuela encontramos que 25 habían tenido contacto con algún tipo de drogas, sobre todo con inhalantes; de éstos seis se habían vuelto consumidores frecuentes, al grado de que por esa causa habían abandonado la escuela. En el grupo de primer año había dos niños con serios problemas de adicción, que dejaban de asistir a la escuela por temporadas sin que las profesoras supieran de las razones de su inasistencia. Más tarde nos enteramos de que dejaron de asistir a la escuela definitivamente porque que habían caído en las drogas. Como estos casos había otros cuatro en otros grados con la misma situación, que sin explicación dejaron de asistir a la escuela.

Estos niños adictos encuentran en las drogas una manera de sentirse “bien” o de quitarse el hambre (“se me quita el hambre”). Estos niños, al trabajar varias horas en la calle y contar con ingresos, lo que les crea un ambiente de cierta libertad, están expuestos al consumo de distinto tipo de drogas, lo cual resulta extremadamente peligroso para su salud física y mental, así como para su desarrollo posterior, sobre todo considerando que se trata del consumo en edades tempranas y que no cuentan con la información necesaria ni con la formación suficiente para buscar alternativas de protección.

Frente a problemas como los casos de drogadicción, o aún de desintegración y violencia familiar o de pobreza, parecería trivial referirnos al desarrollo lingüístico y académico. Sin embargo, entre otros factores, el fracaso escolar influye de forma importante en el consumo de drogas (Fernández, 1994) y está asociado con una variedad de consecuencias negativas que incluyen la violencia y la tendencia a llevar a cabo actividades delictivas.

Los casos estudiados muestran un patrón de vida y comportamiento que embona con la explicación que hemos dado sobre el círculo de fracaso escolar-adicción y la situación de migrantes involuntarios. De los tres casos conocidos a profundidad tenemos que los tres nos reportan

haber nacido en el pueblo y que fueron traídos a la ciudad por falta de tierras de cultivo, hace aproximadamente diez años. De los tres sólo uno es hijo adoptado por una mujer viuda con siete hijos, que llegó a la ciudad a invitación de un pariente para trabajar de “chalana”. En realidad este niño adoptado fue “regalado” por su madre en el pueblo, debido a que tenía muchos hijos y no podía mantener a uno más. Los hijos de la viuda consideran a este niño adoptado como “un verdadero hermano”, lo vieron crecer y ahora sufren al verlo sumido en las drogas. Este niño dice conocer a su verdadera madre pero no le gusta verla cuando va al pueblo, ni mucho menos quiere reconocerla como su madre. A los ocho años empezó a “activarse”. Se inició a partir de un día que se fue con su primo de “pinta” de la escuela.

...se me quita el hambre cuando agarro el “chemo”, mi amigo “el chocolate” me da un “chemo” que le pone poquito alcohol y cemento, y luego me lo pongo en la boca, me hace sentir loco, la panza se me encoge y siento que mi cerebro se va (...) en la calle me junto con unos niños que viven ahí (...) Benito sí tiene casa... algunos niños sí fuman...yo, no fumo (...) seguido nos peleamos por el “chemo” (...) unos sobrinos míos también se ponen hasta la madre, a veces me regalan el “chemo”(...) la policía nos ha agarrado varias veces (...) una vez nos quedamos a dormir en la Glorieta de Insurgentes...<sup>26</sup>

De los otros dos casos uno llegó a la ciudad traído por sus padres a los tres años de edad. Es el mayor de cuatro hermanos. No le gusta ir al pueblo porque se aburre mucho allá y también porque sus abuelos le hablan en hñähñö, cosa que no le agrada mucho, por eso prefiere estar en la ciudad y hablar en español. Otra de las razones es que en el pueblo no hace nada y estando en la ciudad trabaja para tener dinero, trabaja limpiando “parabrisas” y en ocasiones pide dinero en los semáforos de la Avenida Cuauhtémoc. Dice que prefiere estar en la calle que ir a la escuela, no le gusta que su profesora lo regañe o que su padre lo regañe por culpa de la profesora. Una ocasión dejó la escuela hasta por cinco

---

<sup>26</sup> Estos casos fueron estudiados de manera detallada por Karla Espinosa Dávila, en un trabajo que realizó en el marco del proyecto que coordinamos y que dio pie para preparar su tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, la cual próximamente será presentado para recibir el título.

meses y no aprobó el ciclo escolar, por eso ahora repite el quinto año. La profesora comenta que cuando va a la escuela llega drogado y distrae mucho la atención de sus compañeros, a veces no puede trabajar a causa de sus constantes interrupciones. Dice:

... comencé a meterme “chemo” a los 12 años (...) un día quise probar a ver que se sentía, ese día me sentí aliviado, me gustó estar mareado (...) desde entonces me meto (...) veo soldados que luchan, el techo se me mueve y me quita el hambre (...) lo compro en la tlapalería por 25 pesos (...) mi papá me regaña cuando no llego a mi casa (...) mi mamá no dice nada, no se preocupa por mí (...) a veces me quedo a dormir solo en las afueras del Centro Médico (...) varias veces he intentado dejarlo pero no puedo, tantito lo huelo y luego se me antoja, no aguanto (...) antes mi papá se emborrachaba mucho y me pegaba, ahora ya no se emborracha, ni me pega (...) ahora quien se emborracha es mi mamá, se pone hasta las “chanclas”, no me gusta estar en la casa porque es puro pleito cuando se pone hasta las “chanclas”...<sup>27</sup>

El último caso se trata de un niño de diez años, nacido en el pueblo y que llegó a residir en la ciudad cuando apenas tenía un año. Es el cuarto hijo de un segundo matrimonio de su madre. Su padre decidió trasladarse a la ciudad junto con su madre y sus hermanos porque con frecuencia se peleaba con sus suegra, a veces hasta él mismo era golpeado por su propia abuela. Siente que su padre no lo quiere, no juega con él como juega con sus otros hermanos. No le gusta ir al pueblo porque a veces se quedan por largas temporadas allá y sobre todo porque allá vive con sus tíos. Aunque sabe, no le gusta hablar hñähñö, se avergüenza, sus padres le hablan en hñähñö pero él responde en español, porque no le gusta hablarlo, menos en la ciudad. Su familia cuenta con un pedazo de tierra en el pueblo, sus padres piensan más adelante regresarse y construir una casa, porque creen que es más sano vivir en el pueblo que en la ciudad, sin embargo, él considera que en el pueblo no podría vivir jamás. En la ciudad trabaja en la calle junto con sus hermanos limpiando “parabrisas” y cursa el tercer año de primaria. Falta mucho a la escuela debido a que no le gusta ir, principalmente porque no entiende nada y

---

<sup>27</sup> Espinosa, K. *op. cit.*

porque su profesora lo maltrata mucho, en ocasiones físicamente con golpes en la cabeza y otras con malas palabras. Los días que falta a la escuela se los pasa en las calles trabajando y conviviendo con otros niños. Su madre quiere que vaya a la escuela para “salir adelante”, que no sea como ella que tiene que trabajar duro para tener dinero. Tanto él como sus hermanos han perdido hasta dos años en la escuela, a veces acuden a la escuela motivados por el dinero que les dan de una beca que reciben. Generalmente con ese dinero de la beca se compran droga. A los seis años comenzó a drogarse:

... solito aprendí a meterme droga, luego en la calle mis amigos que también se drogan me ofrecen, nos juntamos para meternos, cooperamos de a cinco pesos, si no nos alcanza pedimos dinero en la calle, a veces nos alcanza para comprarnos unos tacos en Salto del Agua (...) un día me escapé de la casa para vivir en la calle, pero me atropelló un carro y mi mamá tuvo que ir por mi al hospital para llevarme otra vez a la casa (...) otra vez me escapé porque mi mamá me golpeaba, una vez me tiró “mi chemo” y eso sí me molestó mucho, por eso me fui de la casa, también porque dijo que me iba a meter “La Granja” como a mi hermano que vive internado en ese lugar desde hace varios años...

El trabajo informal, la violencia intrafamiliar y el maltrato, la discriminación en la escuela y las carencias materiales y morales, integran los elementos del círculo vicioso del fracaso escolar-adicciones, al que nos hemos referido antes. Con todo lo irregular de la asistencia a la escuela estos niños adictos buscan convivir con sus compañeros en la escuela, tratan de “armar partiditos” de fútbol, es algo que les atrae mucho, pero en la escuela no es un deporte obligatorio que les de la oportunidad de practicarlo y distraerse.

### **ES UNA COSTUMBRE IR Y VENIR DEL PUEBLO**

Los inmigrantes involuntarios son aquellos niños y aquellas niñas que sus padres traen del pueblo a la ciudad para residir temporalmente, pero nunca saben cuanto tiempo durará su estancia y siempre suponen que

su residencia será temporal. Prácticamente son niños y niñas arrancados de su lugar de origen para ser llevados a residir en un “no lugar”. De acuerdo con Gibson y Ogbu (1991), los inmigrantes involuntarios son aquellas personas de primera y segunda generación que no han tenido la oportunidad de elegir sobre su situación de migración ni sobre la educación más conveniente y satisfactoria. Ante este destino siempre azaroso los inmigrantes involuntarios piensan que más tarde tendrán mejores oportunidades de estudio que en sus lugares de origen; que serán mejor tratados en las escuelas de la ciudad que en las escuelas del pueblo y reconocen tener experiencias discriminatorias en las escuelas, pero eso no debe ser motivo para no esforzarse en la consecución de una mejor educación. Este tipo de actitudes acerca de su educación influyen desde el momento en que deciden ingresar a la escuela, observan las diferencias culturales y lingüísticas como barreras a vencer, seguidas del logro de una mejor situación económica, tanto como el fortalecimiento de la identidad cultural. Adoptan actitudes pragmáticas e instrumentales, estrategias que no siempre conducen al éxito en la escuela debido a que admiten sin cuestionar un ambiente segregado de antemano y confían en que pese a todo serán atendidos adecuadamente. De cualquier manera tienden a segregarse en el interior de la escuela, como una medida de sobrevivencia y sobreprotección, pues evalúan que sus oportunidades educativas son muy escasas y deben buscar salidas con el apoyo de sus iguales en aquellos momentos difíciles, sufridos por algún tipo de agresiones.

En este sentido los niños y las niñas hñãhñö son inmigrantes involuntarios, pues la inmigración del núcleo familiar a la ciudad es reciente, la mayoría ha nacido en el pueblo y emigrado posteriormente; para algunos más el pueblo es su lugar de nacimiento aunque la familia haya inmigrado desde antes al DF, lo que suponemos obedece a prácticas culturales, y probablemente a razones económicas. Su carácter de inmigrantes involuntarios los coloca en una situación más vulnerable con respecto de la lengua y la cultura que las personas de primera generación, que emigran con un plan propio y con una edad suficiente para tratar de resolver su situación económica.

Las relaciones de poder desfavorables a las minorías indígenas frecuentemente propician conflictos de identidad; cuando éstos se pre-

sentan en la segunda generación de inmigrantes hay mayores riesgos de pérdida o decremento de la competencia en la lengua materna, así como de desarraigo de su lugar de origen y cultura, con respecto de la primera generación. Baker (1993) y Wei (2000) estudian las diversas causas de pérdida y desarrollo del bilingüismo, dicen que el desarrollo individual puede ser muy variable, plantean que la migración puede ser una causa importante del decremento en la competencia en la primera lengua y que otra de las causas de su decremento o pérdida puede ser la colonización.

En su condición de inmigrantes involuntarios los niños adictos y fracasados académicamente presentan esquemas duales negativos respecto a su estatus y movilidad social, que en las definiciones de Gibson y Ogbu (1991) y por el comportamiento negativo que revelan, bien podrían estar dentro de las expectativas que presentan la “minorías involuntarias”. Interpretan que su situación de inmigrantes no es temporal, al contrario, piensan que deben buscar alternativas de adaptación al lugar al que han llegado; el problema de ellos radica en la discriminación institucionalizada de los espacios de la ciudad, pues la escuela, la policía, el albergue y todos los espacios de la ciudad, en sus esquemas de pensamiento, se encuentran predefinidos racialmente y observan que en esos espacios no hay lugar para ellos. Desarrollan conductas y creencias que incluyen maneras de comunicación que ocultan mecanismos de subordinación y protesta. Creen que drogarse, negarse a ir a la escuela, faltar a la escuela y no pasar de año, salir a la calle y vivir sin reglas, no son actos buenos, al contrario los reprueban; sin embargo, tampoco aprueban que sean maltratados por sus padres, sus profesoras, la policía, en la escuela, en su hogar y hasta en los espacios públicos. Piensan que tanto en la ciudad como en el pueblo de donde son originarios, no hay alternativas para ellos. Uno podría ingenuamente pensar que, ante el menosprecio y el rechazo, el pueblo es el mejor refugio; sin embargo, como vimos en uno de los casos, el abandono es aún más cruel.

Desarrollan un nuevo sentido de pertenencia apropiándose de las calles y haciendo suyos algunos espacios de la urbe, se forman una identidad basada en la discriminación y en el menosprecio hacia las reglas establecidas. Saben que no es tan fácil abandonar su pueblo, el lugar donde nacieron, así como tampoco se atreven a pensar que algún día

saldrán de la ciudad aun sabiendo que genera violencia y menosprecio hacia ellos; aunque les avergüence entienden que el hñähñö es su lengua y no la pueden olvidar, como tampoco pueden olvidar sus orígenes. Generan una profunda desconfianza hacia las instituciones, en particular hacia las escuelas, pues piensan que, por más empeño que pongan en el estudio, jamás podrán lograr traspasar las barreras discriminatorias y tampoco sobresalir académicamente; se forman un esquema dual acerca de las ventajas de la escuela: es bueno estudiar pero es muy alto el costo para hacerlo, la escuela es buena cuando ofrece seguridad pero a la vez es mala cuando discrimina.

## UNA CARACTERIZACIÓN DEL BILINGÜISMO INDÍGENA

**P**ara analizar el bilingüismo indígena es necesario acudir a la literatura sociolingüística, a fin de poseer algunos conceptos y distinciones amplias que nos permitan explicar la situación particular que nos interesa estudiar aquí, así como construir algunas categorías particulares que sirvan para entender de manera general el bilingüismo indígena, tanto aquel que se desarrolla en el medio rural como el de la ciudad, para distinguirlo del bilingüismo como concepto general. Hay que decir además que para acercarnos al bilingüismo como concepto general es indispensable recurrir por lo menos a tres de los principales aspectos que lo abarcan; como fenómeno individual y social; las razones que le dan origen; y las dimensiones y tipos.

Hay personas que adquieren dos o más lenguas desde temprana edad y otras crecen con la lengua materna y adquieren más tarde otra u otras lenguas. En pocas palabras podemos decir que encontramos múltiples factores originarios de los tipos de bilingüismo existentes en las sociedades. Sin hacer un examen amplio de la cuestión histórica, anotamos de entrada que hay una serie de razones que dan origen a que las personas sean bilingües y en consecuencia exista el bilingüismo como fe-

nómeno social e histórico. Las personas y grupos nacen o se vuelven bilingües por una serie de causas relacionadas principalmente con ciertos movimientos de pequeña y gran escala, como las migraciones y los casamientos interculturales, el comercio y las relaciones políticas internacionales, la educación y el contacto cultural entre grupos y naciones (Grosjean, 1982). Como hemos visto, las migraciones ocurren por diferentes causas (económicas, educativas, políticas, militares, religiosas y catástrofes naturales) y desde épocas muy remotas han demostrado poseer una inmensa capacidad para desplegar distintos patrones de bilingüismo.

Hemos visto que tras la conquista española las migraciones hñähñö provocaron varios tipos de contacto lingüístico entre nahuas, jonaz, chichimeca y español, que tuvieron como resultado algún tipo de diglosia territorial de una vasta zona del altiplano y que hoy esa misma zona considerada históricamente el *hinterland* lingüístico del hñähñö, forma un importante nicho del bilingüismo hñähñö-español. La invasión militar y la consecuente colonización produjeron patrones de bilingüismo; la colonización se mantuvo gracias a la implantación de una serie de condiciones económico-políticas y culturales en las áreas conquistadas; en aquellas regiones donde consiguió estabilizarse por largos periodos logró invadir al hñähñö, al jonaz y al chichimeca, imponiéndose primero el náhuatl y después el español como lenguas francas.

Ayer como hoy observamos una amplia gama de casos de grupos y personas que se mueven de un lugar a otro, de una región a otra y de un país a otro, motivados esencialmente por el anhelo de poseer riqueza, territorios y dominios, y en otros casos tan sólo para conseguir pan, abrigo y una vida mejor. Este tipo de migraciones ha trazado rápidamente pautas de bilingüismo; en los territorios colonizados, por ejemplo, una lengua franca se impuso sobre las lenguas aborígenes y ese contacto dio como resultado la aparición de diferentes tipos bilingüismo. En tiempos actuales los inmigrantes con frecuencia han seguido usando sus lenguas de origen en el entorno familiar y han adquirido una nueva lengua con la cual han podido interactuar en los lugares donde llegan a establecerse.

Los migrantes hñähñö monolingües que llegaron a la ciudad de México durante los 70 en corto tiempo se hicieron bilingües y ahora

observamos que de esa generación pocos mantienen su lengua materna y la mayoría la ha visto declinar; sin embargo, a pesar de todo, podemos hablar de la existencia de un tipo de bilingüismo de aquellas primeras oleadas de inmigrantes. Encontramos todavía un tipo de bilingüismo inestable que se mantiene con esa doble característica para este tipo de personas monolingües, a diferencia de las familias que arribaron siendo bilingües durante la misma década y ahora ya no lo son, pues fueron dos o tres generaciones las que mantuvieron su lengua y luego ese bilingüismo fue ahogado en corto tiempo por el nuevo entorno.

De igual modo el comercio global produce algunas pautas de bilingüismo en amplias regiones del mundo, que se van formando a través del comercio internacional y la creación de oficios que exigen el dominio de una lengua franca (como el inglés que se ha convertido en la lengua del comercio, las relaciones internacionales y la política global). Las migraciones por motivos políticos y religiosos (Grosjean, 1982) parecen cobrar importancia en la constitución de núcleos amplios de bilingüismo durante el siglo xx, es el caso de los cubanos en los Estados Unidos y de otros tantos como el de Vietnam, la región de los Balcanes y el Medio Oriente:

Debemos mencionar a la religión como factor principal de migración ha generado grandes movimientos, cerca de 250 000 protestantes hugonotes de Rusia, Inglaterra, Holanda, y América después de la Revolución Francesa, mediante un decreto de 1685 del Rey Luis xiv de Francia, sufrieron la expulsión de sus países de origen. En tiempos recientes los judíos rusos, quienes usualmente son monolingües del ruso, han emigrado a Israel y a los Estados Unidos. De nueva cuenta aquí la migración origina el bilingüismo, principalmente de aquellos grupos que se establecen en tierras donde se hablan diferentes lenguas.<sup>28</sup>

Por otra parte podemos observar una gran cantidad de casos de otra dimensión: la migración indígena por motivos religiosos es muy notoria en diferentes partes del país; en los Altos de Chiapas han ocurrido en

---

<sup>28</sup> Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Massachusetts, p. 33.

los últimos tiempos expulsiones de grupos indígenas refugiados en San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez, Puebla y la ciudad de México. Comunidades del Valle del Mezquital se han visto pulverizadas por completo por ese mismo fenómeno, sólo que a diferencia de Chiapas la mayoría de los expulsados han puesto la mirada hacia los Estados Unidos, para engancharse como trabajadores ilegales.

Los casamientos interculturales originados por la migración y los matrimonios exogámicos surgidos de las relaciones de vecindad de algunos grupos (tribales y comunidades corporadas) constituyen otro tipo de patrón de bilingüismo.<sup>29</sup> Aunque en algunos casos los casamientos mixtos producen un alto grado de pérdida de la primera lengua, hay matrimonios, principalmente entre grupos de inmigrantes y nativos, que por el contrario dan a su bilingüismo cierta estabilidad. Una situación poco estudiada es aquella referida a los casamientos interétnicos, muy recurrentes en la ciudad de México, tal vez de poca importancia desde el punto vista social, pero de gran valor en el análisis cualitativo de la estabilidad del bilingüismo.

Las políticas nacionalistas y el federalismo de algunos estados nacionales (Malasia, Yugoslavia y la URSS, entre otros) contribuyen a que el bilingüismo se desarrolle aplicándolo en algunas áreas de la vida social (Grosjean, 1982). A pesar del espíritu de muchos estados nacionales de forjar una sola lengua para una sola nación, y que se mantuvo como principio de las políticas de los estados nacionales durante mucho tiempo, hoy día se siguen cultivando las lenguas aborígenes y continúan conviviendo de una manera dinámica con la lengua franca, gracias a la adopción de políticas multiculturalistas y las demandas de reconocimiento lingüístico. Grosjean (1982: 34) señala que las modernas naciones africanas son un buen ejemplo de políticas federalistas orientadas hacia el desarrollo del bilingüismo. Casi no hay estados en África en los que no haya una lengua para un grupo étnico, ni habitantes de muchos países como Tanzania, Kenia y Senegal, que no sean bilingües de su lengua nativa y la lengua franca.

---

<sup>29</sup> Ver Tesis de Doctorado en Lingüística Antropológica de Iraguacema Lima Maciel, sostenida en la UNAM en 2006. En el trabajo se analizan con detalle los casamientos interétnicos de los grupos tribales aparai, tyrio, guyana y mestizos, y sus efectos en la formación de comunidades multilin-

En México, a pesar de las políticas de unificación nacional a través del castellano y del riesgo de pérdida en que se han colocado muchas de las lenguas indígenas, algunos grupos etnolingüísticos aún siguen manteniendo sus lenguas y podemos afirmar, en consecuencia y sin temor a equivocarnos, que se han desarrollado varios tipos de bilingüismo de las lenguas indígenas y el castellano, y que estos tipos de bilingüismo se han trasladado por efecto de la migración a otras partes del país, principalmente a las ciudades y los campos agrícolas. Es frecuente que el desplazamiento del campo a la ciudad ponga en marcha un cambio de lenguas: la concentración de grupos de familias inmigrantes en determinadas zonas de la ciudad suelen tener mayor capacidad de mantener las lenguas maternas; por ejemplo, las familias de origen hñähñö de la segunda generación que residen en los predios de la colonia Roma han cambiado menos al español que los que tienen la misma edad pero viven fuera de esos lugares, más aisladas de la estructura de los grupos familiares. Más aún, con los cambios suscitados a principios del 2000 al adoptar el Estado mexicano políticas interculturales y otorgar un nuevo estatus jurídico a las lenguas indígenas al rango de lenguas nacionales, las protege de los eventuales riesgos de pérdida y procura otorgarles un papel más activo en la educación y otras áreas, se pone en marcha un proceso de cambio de bilingüismo pasivo a bilingüismo activo.

La internacionalización de la educación es un fenómeno que cobra cada vez mayor importancia, tanto en las discusiones sobre el impacto en los programas educativos compartidos y multilaterales, como en la movilidad de los estudiantes internacionales. Se estima que cerca de 1.8 millones de estudiantes se encontraban fuera de sus propios países y se espera que esta cifra crezca, incluso se calcula que la cifra se dispare hasta 8 millones para el año 2005 (Atbach *et al.* 2005). Los programas de educación bilingüe, así como la movilidad internacional de estudiantes y profesores, entre otros espacios, generan contacto entre las lenguas y el desarrollo del bilingüismo. Hoy día muchos estudiantes son educados en

---

guísticas y la constitución de un ámbito propenso a fundar tipos vitales de bilingüismo. Estos grupos comparten el territorio indígena del Parque Tumukumaque, en la frontera de Brasil y la Guayana Inglesa.

programas en los cuales se les enseña en una lengua distinta a su lengua materna o en programas bilingües en los cuales se integra en algún nivel la lengua materna de los estudiantes. También muchos estudiantes viajan a otros países para estudiar un idioma, hacer estudios de nivel básico o estudiar una carrera universitaria en universidades y colegios donde les exigen el manejo de la lengua nativa en niveles concordantes con los programas en los que llegan a inscribirse. Los profesores que viajan para realizar estancias académicas y dictar conferencias en universidades de distintos países, en ocasiones están obligados a dictar sus conferencias y cursos en la lengua oficial de las instituciones a donde asisten.

La movilidad de estudiantes indígenas es quizá un caso distinto al de los estudiantes internacionales y, como tal, nos exige ver otro tipo de condiciones y la existencia de una serie de problemáticas particulares, todas ellas relacionadas con los males de la educación. En los estudiantes indígenas observamos los índices más bajos de rendimiento y permanencia (en la educación básica), así como el ausentismo y la gran movilidad por efecto del constante cambio de residencia; como hemos visto estos índices son demasiado altos, comparados con la situación de los estudiantes no indígenas y el tema del bilingüismo en la escuela es todavía más crítico. Por lo general este cambio de residencia consiste para los hñähñö en el traslado frecuente de la ciudad de México a Santiago Mezquititlán, y luego de una estancia de uno a dos meses en la comunidad, continúan su retorno a la ciudad, lo que implica el abandono temporal de la escuela y el consecuente retraso en sus tareas escolares. Si bien el saldo a nivel escolar es patético, a nivel lingüístico resulta menos desastroso, en tanto que ese movimiento de residencia estimula la convivencia de los estudiantes con sus abuelos y la parentela que viven en la comunidad, contacto que abre varios canales de fortalecimiento de la lengua materna en los niños y las niñas. Es una estrategia que, aunque no muy benigna para la educación, sí resulta tener algún efecto positivo en el mantenimiento de la lengua materna y en el fortalecimiento del bilingüismo de los estudiantes indígenas.

El desarrollo industrial de muchas naciones multiculturales crea condiciones favorables para el despliegue de algún tipo de bilingüismo, pero también para el desplazamiento de las lenguas minoritarias. En

la actualidad se intensifica una tendencia de empresas transnacionales de contratar a trabajadores bilingües para emplearlos temporalmente en lugares determinados y se crea al mismo tiempo una corriente de bilingüismo de lenguas dominantes extranjeras, que crece y agudiza el desplazamiento de las lenguas minoritarias. Este proceso es acompañado por las migraciones voluntarias o forzadas a lugares donde es posible mantener la lengua materna y desarrollar el bilingüismo adoptando la lengua dominante, como en el caso de algunas minorías lingüísticas en los Estados Unidos, como los italianos o los hispanocubanos en el estado de Florida (Crawford, 1993). Uno puede pensar que las migraciones indígenas a los grandes centros urbanos como la ciudad de México, Monterrey o Guadalajara, son atraídas por la industria; sin embargo, paradójicamente los migrantes indígenas son los que menos ocupan los puestos de trabajo de las grandes fábricas y empresas, por el contrario hay una tendencia a realizar actividades informales de menor remuneración y oficios no calificados, lo que implica que el bilingüismo indígena en la industria mexicana no tiene lugar como el bilingüismo de élite de las lenguas extranjeras y dominantes.

En cuanto a la definición de bilingüismo existe una noción popularizada según la cual una persona bilingüe es aquella que maneja dos o más lenguas (Hamers y Blanc, 2000); sin embargo esta noción, aunque correcta, es poco útil para nuestros propósitos, dado que es un tanto restringida y superficial. En sociedades multilingües con menor número de lenguas puede haber problemas de definición en el momento de decidir qué cuenta como lengua y qué como dialecto; en Francia el término bilingüe se usa para definir a personas que manejan dos lenguas nacionales, quedan excluidos los dialectos y las variedades bajas de una lengua de bajo estatus como el bretón (Romaine, 1996). La *Enciclopedia de Bilingüismo y Educación Bilingüe* editada por Colin Baker y Sylvia Prys Jones, destaca que para definir el bilingüismo es sumamente importante distinguir entre bilingüismo individual y bilingüismo social, entre el bilingüismo como propiedad individual y como propiedad grupal, o sea, entre la habilidad y el uso, entre la lengua en sí y el habla. De igual modo señala que para un análisis mayor del bilingüismo debemos tomar en cuenta tanto la habilidad individual como el uso social, pero además resulta indispensable incluir dentro de

estas dos dimensiones otros elementos que nos ayudan a distinguir entre la competencia y la función, las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, el carácter dominante o subordinado de una lengua y de otra, las diferentes funciones y propósitos de uso, la adquisición y el aprendizaje en la escuela y el hogar (ver Baker y Prys, 1998: 3). Visto de manera global el bilingüismo individual es sólo una cara de la moneda y el bilingüismo de grupo es el anverso de la misma moneda. Mientras el bilingüismo es la noción más común que los estudiosos utilizan para describir las dos lenguas de un individuo, el bilingüismo social es el término usual en los análisis de los cambios lingüísticos de una comunidad que habla una misma lengua o dos lenguas diferentes.

Esta misma preocupación por entender la doble cara del bilingüismo es abordada por Hamers y Blanc (2000) para estudiar las dimensiones y medidas de la bilingüidad y el bilingüismo, donde la bilingüidad es la noción psicológica de bilingüismo individual, mediante la cual se investigan las dimensiones psicológicas del bilingüismo (la competencia, el desarrollo cognitivo, la adquisición, las condiciones exógenas, el estatus social y la identidad cultural); el bilingüismo social es entendido como aquella área del conocimiento encargada de explicar y definir las diversas relaciones entre dos y más lenguas en una comunidad multilingüe, el estatus, los temas y dominios, la interacción de las comunidades inmersas en ambientes unilingües, bilingües y multilingües (Hamers y Blanc, 2000: 30).

Ferguson y Fishman (en Wei, 2000) acuñan el término “diglosia” para distinguir éstas dos dimensiones del bilingüismo, no para estudiar el bilingüismo individual de manera separada al bilingüismo social, sino para integrarlos en una perspectiva de análisis mayor. Ferguson (1959) propone utilizar el concepto francés de *diglossie* en el estudio de las variedades de una misma lengua, porque supone que es posible a través de este término identificar el cambio y la estabilidad de las variedades de una misma lengua. La diglosia se define según él como:

...la situación relativamente estable de una lengua, que junto con los dialectos (en los que se incluyen la variedad estándar y la variedad regional), es muy divergente, se superpone una variedad altamente codificada (con frecuencia más compleja gra-

matically), y que representa el vehículo principal de las personas con respecto a la literatura escrita, una variedad que es aprendida en la escuela y a través de muchos escritos, pero que no es usada en las conversaciones ordinarias de ningún sector de la comunidad.<sup>30</sup>

En su multicitado texto *Diglosia* editado en 1959, Ferguson trata de ilustrar la existencia de una variedad alta (A) y una variedad baja (B) dentro de una comunidad lingüística, donde nos hace saber además que cada variedad puede ser usada para propósitos diferentes; o sea, se refiere a que la variedad A puede ser usada en situaciones formales, por ejemplo, en la educación y la comunicación oficial, y la variedad B es usada casi de manera exclusiva en situaciones informales del hogar y en las conversaciones cotidianas de las familias. Es decir, en una comunidad lingüística se crea una atmósfera de separación entre una variedad y la otra, tan es así que cuando una persona usa una variedad es casi probable que no pueda usar la otra para el mismo propósito; es el caso de conversaciones coloquiales en las cuales es inadmisibles el uso de un lenguaje especializado. De acuerdo con esto, la distinción entre variedades A y B puede dar lugar a establecer diferenciaciones entre lengua mayoritaria y lengua minoritaria dentro de una comunidad nacional o una región geográfica, lo cual supone una discriminación necesaria en los intentos por estudiar desde esta perspectiva los usos diferenciados del lenguaje. En estos casos la diferenciación aparece “superpuesta” la variedad A sobre la B, debido a que normalmente la A es aprendida más tarde y en un contexto más formal que la variedad B; por ello, lejos de separarse, se mantiene en una relación funcional. Fishman (1995 y 2000) agrega que ambas variedades se complementan y que de hecho la diferenciación entre una y otra surge ahí, donde la variedad A es utilizada en la religión, la educación y la alta cultura y la variedad B es empleada en el hogar, el trabajo y la comunicación más íntima. Siguiendo la misma idea, Romaine (1989) apunta que la diferenciación entre ambas variedades, A y B, se produce no sólo en los rasgos gramaticales,

<sup>30</sup> Traducción libre realizada por nosotros del texto original *Diglosia* de Charles A. Ferguson editado en 1959 y reeditado por Wei, 2000: 57.

fonológicos o léxicos, sino también en las funciones, el prestigio, la tradición literaria, la adquisición, la normalización y la estabilidad. En los ejemplos anteriores es claro que A y B se aprenden en dominios distintos y esa misma situación nos indica que ambas variedades tuvieron un apoyo institucional diferente.

Según Fishman (1995) el bilingüismo ha sido materia de estudio de los psicólogos y psicolingüistas, y la diglosia de los sociolingüistas y sociólogos del lenguaje; aunque surgieron como campos separados de estudio deben relacionarse entre sí e incluso, llegado el caso, fusionarse, con el propósito de lograr mayor precisión sobre las múltiples relaciones contenidas en el bilingüismo y la diglosia, así como sobre los cambios del lenguaje de una comunidad lingüística. Considera que lo importante de tal empresa es la construcción de un modelo explicativo capaz de orientar la investigación y, en consecuencia, el análisis de los cambios de lengua de las comunidades multilingües a nivel macro y la interacción lingüística de los grupos en el nivel micro.

Una visión clara acerca de las posibles relaciones que encuentra Fishman entre el bilingüismo y la diglosia, la ofrece en un breve ensayo *Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*, publicado en 1967 y reeditado por Wei (2000), donde procura resumir la presencia de cuatro posibles relaciones:

Diglosia y bilingüismo  
Bilingüismo sin diglosia  
Diglosia sin bilingüismo  
Ni diglosia ni bilingüismo<sup>31</sup>

De acuerdo con el autor, la situación de diglosia y bilingüismo se refiere al caso de las “comunidades lingüísticas en las que se encuentran ampliamente extendidas tanto la diglosia como el bilingüismo.” Es una situación poco común, dado que hay apenas algunas cuantas situaciones de este tipo “completamente bilingües y completamente diglósicas,

---

<sup>31</sup> Ver la figura 3.1 en la que Fishman trata de representar las relaciones entre bilingüismo y diglosia, en Wei, (2000:82)

como el caso de Paraguay, entre otros pocos casos, donde una importante proporción de la población anteriormente monolingüe guaraní ha añadido el español a su repertorio lingüístico, especialmente en los asuntos de la educación, el gobierno y la alta cultura” (Fishman, en Wei, 2000: 83).

El bilingüismo sin diglosia se relaciona con una evidente “tendencia de cambio del bilingüismo hacia el monolingüismo”; es una situación que “tiende a ser transitoria en términos de los repertorios de una comunidad lingüística como en términos de los repertorios en sí mismos”. Un ejemplo de este tipo de situaciones podemos observarlo ahí donde los niños desde muy temprana edad se hacen bilingües en el hogar, pero en el momento en que acuden a la escuela abandonan gradualmente la lengua del hogar y reafirman la otra lengua que aprenden introduciéndola en el hogar, es decir, “las instituciones formales se inclinan a hacer más monolingües a las personas bilingües en una lengua distinta a la que aprendieron en casa” (Fishman, en Wei, 2000: 86).

La diglosia sin bilingüismo es otro aspecto del modelo que alude a la existencia de la diglosia de grupo que no implica necesariamente el bilingüismo; por ejemplo, puede darse el caso de una diglosia nacional sin implicar el bilingüismo. Dice Fishman (en Wei, 2000: 85) que “este modelo es característico de sociedades subdesarrolladas que presentan grupos encapsulados (con un monolingüismo interno) y por tanto operan con repertorios lingüísticos extremadamente restrictivos y discontinuos”, pero también se refiere a grupos segmentados de la sociedad que no logran conformar una comunidad lingüística, que tienen cada uno sus lenguas maternas y que para comunicarse entre sí acuden a la traducción, hasta convertir sus propias lenguas maternas en lenguas marginales, desconociendo la lengua oficial y la lengua del hogar.

Ni diglosia ni bilingüismo es una situación menos común que las otras y se da en comunidades aisladas, de poco contacto con el exterior, en las que el único rasgo de diferenciación interna aparece cuando los grupos desarrollan repertorios lingüísticos poco diversificados según la edad, el sexo y la exigencia ritual. Fishman (en Wei, 2000: 87) considera que este tipo de situación tiende a liquidarse a sí misma, en la medida que surge algún tipo de diversificación y diferenciación interna en el re-

pertorio lingüístico, causadas por factores como el contacto comercial, la exogamia, la guerra y el crecimiento de la población. Baker (1993) observa que cuando se habla de esta situación generalmente se alude a dos tipos de comunidades lingüísticas: una que por diversas razones ha perdido la variedad lingüística volviéndose monolingüe; y otra que usa su lengua minoritaria para todas las funciones y que persiste en su deseo de mantenerse alejada de la lengua mayoritaria.

Aunque la relación entre bilingüismo y diglosia no tenga que darse necesariamente en términos de causa-efecto, en la realidad no es posible separarlos, aunque cualquiera de los dos fenómenos puede aparecer sin el otro. La diglosia, con bilingüismo o sin él, puede darse de forma relativamente estable y a largo plazo si las circunstancias lo permiten. Las comunidades diglósicas llevan el sello característico no sólo por la compartimentación de variedades, sino también por las restricciones de acceso que imponen (Romaine, 1989). La noción de diglosia sin duda ha ampliado la óptica de los análisis más recientes del bilingüismo, sobre todo con la incorporación del concepto de estabilidad relativa se ha llegado a comprender mejor el desplazamiento y los factores que llevan a la desaparición de las variedades bajas. La noción de estabilidad ayuda a comprender las situaciones poco duraderas del bilingüismo, como ocurre con las lenguas indígenas desplazadas por otras lenguas dominantes en corto tiempo, o con las lenguas de los inmigrantes que ven sucumbir su uso una vez que adoptan la lengua del lugar a donde llegan.

Si llevamos estas distinciones al terreno del bilingüismo hñähñö-español, en general podemos entender que una persona de origen indígena que habla el español además del hñähñö, usa el hñähñö como variedad B y el castellano como variedad A. El esquema de Fishman podría describir esta situación en términos de diglosia sin bilingüismo, por dos razones: hay una tendencia a separar las variedades A y B, donde la separación se ve condicionada por las funciones que desempeñan ambas variedades en el contexto; es obvio aquí que el hñähñö sea excluido de las áreas cotidianas de la economía, el trabajo y la educación, para ser reservado únicamente al hogar y para algunas funciones comunitarias mínimas. Entre tanto el español cumple las funciones de la variedad A, ya que es la lengua de la educación, el trabajo, la economía

y la comunicación intercultural de los hñähñö. El concepto de diglosia sin bilingüismo puede ser aplicado para el bilingüismo indígena de las regiones rurales pero no en la realidad del hñähñö de las ciudades, especialmente con los inmigrantes que se ven forzados a adoptar la variedad A sin hacer ningún esfuerzo por mantener la variedad B. A menudo las relaciones diglósicas del hñähñö con el español en las ciudades, suponen un paso previo del monolingüismo del hñähñö al bilingüismo hñähñö-español, hasta llegar al monolingüismo del español; situación que podría tratarse de una combinación de bilingüismo sin diglosia y diglosia sin bilingüismo. Es decir, los hñähñö monolingües o bilingües que llegan a la ciudad pronto abandonan su monolingüismo y su bilingüismo al adoptar el español por completo. Decíamos que este proceso es muy breve, en ocasiones los inmigrantes de la segunda generación han abandonado casi totalmente su lengua materna. Eso se pudo comprobar con la aplicación de una prueba de vocabulario a estudiantes hñähñö de educación primaria del medio rural y de la ciudad, en la que se obtuvo un índice del desplazamiento del hñähñö que nos indica cómo en ambos medios hay una penetración a gran escala de préstamos del español en el hñähñö, mucho más elevada en la ciudad. El uso diferenciado del hñähñö y el español refleja el contraste social en el que se sitúan los hñähñö del medio rural y aquellos residentes en la ciudad.

## DEL MONOLINGÜISMO AL BILINGÜISMO

*...Así como los ecologistas del siglo xx han despertado la necesidad de preservar la flora y la fauna, así en el jardín de la lengua es ecológicamente recomendable proteger las flores lingüísticas raras... Colin Baker, 1993.*

**L**a nueva política educativa lanzada en el 2001 y en especial aquella dirigida a las poblaciones indígenas, a todas luces buscó desplazar las concepciones decimonónicas de la asimilación indígena y romper con ello la tradición indigenista, apuntalando el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad mexicana, así como la necesidad de revalorar la diversidad étnico-cultural. En general planteó crear condiciones institucionales para rebasar el viejo indigenismo, implantando la interculturalidad, sustituyendo a nivel declarativo los enfoques tradicionales de la educación indígena por los de educación intercultural; de ese modo las instituciones ensayaron formas de refundación de la educación dirigida a los pueblos indígenas, sobre esa única vía.

El reto de la multiculturalidad implica pasar de la mera coexistencia entre culturas distintas a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia y se valoren las diferencias es, en gran parte, un reto educativo (...). A la educación le corresponde erradicar toda forma de racismo y discriminación (...)<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Programa Nacional de Desarrollo Educativo, 2001-2006, México. Pag. 46-47.

Esta nueva política, junto con la creación de los aparatos que le darían vida, se encontró con varios dilemas: cómo hacer efectivas esas intenciones, qué programas, qué estrategias, qué metodologías y qué tipo de formación requerían los actores institucionales para lograr tales objetivos, qué hacer con las prácticas tradicionales en educación indígena, cómo encausar los nuevos propósitos. Estas son algunas de las preguntas que llegaron a plantearse.

En nuestro caso cruzar el sendero del monolingüismo al bilingüismo en la escuela no significó atravesar caprichosamente de una situación a otra, o sólo desechar los modelos educativos vigentes y adoptar otros que mejor ayudaran a cruzar las fronteras que imponía la realidad; implicaba un proceso social mucho más complejo y una serie de tareas que no se agotaban con la educación y la acción institucional. Implicaba un proceso de transición y de reintegración, no de refundación o de transposición, como trató de infundirse la nueva política. La historia de la educación bilingüe demuestra, por una lado, las carencias con las que operan algunos enfoques al centrar únicamente su atención en la intervención planeada y orientada por principios efectivos, pertinentes y de calidad, sin considerar la realidad social más amplia, sobre todo sin apreciar los elementos de la historia y la política; y por otro lado, nos revela cuán compleja es la realidad social en la que se encuentran los grupos indígenas, las luchas que emprenden para alcanzar derechos ciudadanos, lingüísticos y culturales, así como una educación bilingüe que responda a sus intereses como grupos.

Conducir un proceso en la escuela que vaya del monolingüismo al bilingüismo significa atravesar un largo trayecto no siempre lineal, un camino que no necesariamente implica partir un punto para llegar a otro, pues muchas veces ese mismo camino está compuesto de múltiples veredas y su tránsito no es fácil. Este trayecto debe ser considerado más bien como un *continuum* definido por el contexto, por un posible desarrollo y por una base de medios y estrategias. Hornberger (2003: 6-7) nos propone que para entender el *continuum* dentro de un contexto determinado de bilingüidad es necesario tomar en cuenta sus múltiples dimensiones; nos explica que un *continuum* va de la comprensión micro a la macro, de lo oral a lo escrito. El desarrollo individual de la bilingüidad

dad comprende la producción y recepción en L1 y L2, y la transferencia. Los medios y estrategias de la biteracidad se refieren a los procesos de exposición sucesiva y simultánea, a la estructura similar y disimilar, al tipo de escritura convergente y divergente.

Cuando hablamos de un proceso específico como este, que va del monolingüismo hacia el bilingüismo, estamos considerando de entrada la existencia de múltiples vías de acceso y múltiples elementos de llegada, determinados por el contexto. Estamos reconociendo a su vez aquellos factores que actúan en favor del proceso y aquellos que ejercen una fuerza contraria, ya sea desviando los propósitos o paralizando la acción que se desea alcanzar. Lo cierto es que ningún programa de educación bilingüe está exento de la influencia de ciertas variables políticas de la sociedad y ninguno puede manejarse con independencia de los propósitos de los grupos que la reclaman. Las innovaciones educativas, teóricamente sólidas y prácticamente efectivas, dentro de los objetivos de los modelos y programas bilingües, son realmente exitosas si logran encajar dentro de las necesidades académicas de los estudiantes y los elementos multiculturales en la instrucción.

Los programas de educación bilingüe efectivos demuestran que el reconocimiento de las diversas necesidades de los estudiantes y la consolidación de los elementos multiculturales dentro de la instrucción, son claves (Lindholm, 2001). La inclusión de las diversas necesidades lingüísticas y el uso de materiales multiétnicos dentro del currículum (que incluye la integración cultural de los estudiantes en el salón) y el aliento necesario al bilingüismo, son pasos indispensables que demuestran efectividad, sobre todo cuando logran romper las barreras institucionales y comunitarias, en el logro de la equidad. Pero además son exitosos porque gozan de una serie de ventajas: 1) están integrados a la estructura y al funcionamiento del sistema escolar, no son programas compensatorios, y además involucran en sus planes el hogar; 2) reciben fuerte apoyo financiero de la administración central y de los principales promotores; 3) los promotores aseguran que el programa se encuentra integrado a las partes de los proyectos básicos de la escuela; 4) hay suficiente confianza en los docentes respecto a su continuidad. En suma, el éxito en los programas educativos bilingües requiere: recursos suficien-

tes y énfasis en los desafíos que comprenden niveles altos de resultados, entrenamiento de los profesores y apropiación de las políticas escolares, planeación escolar y un clima positivo de trabajo, así como que los profesores y estudiantes realmente se apropien del proceso.

De ese modo el objetivo amplio de nuestro plan era transformar el programa oficial monolingüe de la escuela para llegar, a fin de cuentas, a la realidad bilingüe de los estudiantes hñähñö y establecer innovaciones que permitieran algún tipo de educación bilingüe. A primera vista parecía un objetivo simple y que sólo bastaba inducir algunas cuantas acciones para su realización, como emprender un movimiento mecánico de sustitución de una pieza por otra, pero no era así. Era necesario crear una serie de condiciones materiales y subjetivas favorables que hicieran posible, al menos, la aparición de algunos elementos de sensibilidad en el ambiente escolar y, sobre todo, del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los docentes.

En este momento la preocupación de la administración escolar no se había planteado algún cambio en este nivel, mucho menos una transformación cultural y lingüística; sólo estaba interesada en la modificación de algunas pautas secundarias de trabajo docente, como manejar la disciplina escolar con eficacia utilizando los referentes culturales y la lengua de los estudiantes. Desde un principio nuestro plan fue tratado de manera periférica al interés central de la administración escolar, en cierta forma se hallaba muy distante del asunto principal del currículum y la organización escolar. La razón de esto era la percepción que se habían formado las profesoras respecto a que la mayoría de los apoyos que llegaban a la escuela, casi siempre se debían a situaciones especiales, a motivaciones políticas que no siempre llegaban a concordar con las necesidades reales de la escuela, por lo que no debíamos esperar demasiado, ni mucho menos decepcionarnos ante la falta de interés y apoyo institucional.

Pese a todo, nuestro Plan de Revitalización del Hñähñö y de Enseñanza Bilingüe (en adelante PREB), buscaba generar cambios importantes en la escuela, ahí donde apenas había que abrir surco y cultivar una especie rara en la educación pública, la educación bilingüe indígena en las escuelas urbanas. El PREB surgió a raíz de una solicitud del entonces director de la escuela a la SEB, a principios del 2003, y como respuesta a

dicha solicitud, un equipo de la UPN junto con los profesores del plantel, elaboramos un plan de trabajo denominado “Proyecto Escolar”, con una doble finalidad; por un lado, buscamos registrar el proyecto en la convocatoria de concurso para entrar al padrón de Escuelas de Calidad, como vía para acceder a recursos adicionales, y por otro, planear actividades en la óptica de ofrecer una atención específica centrada en la solución de la problemática del bilingüismo y la revitalización de la cultura hñähñö. El plan había sido concebido para atender dos áreas o a dos tipos de actividades diferentes pero complementarias en la escuela. El área que llamamos Actividades Interculturales (AI) comprendía: el ofrecimiento de un curso de hñähñö a las profesoras del plantel, el apoyo para la inclusión de la cultura y la lengua hñähñö en los eventos cívicos y recreativos y el apoyo en el mejoramiento de la comprensión lectora en español a estudiantes hñähñö de quinto y sexto grados. La otra área estaba formada por la Propuesta de Enseñanza Bilingüe (PEB), consistente en la elaboración de una metodología de enseñanza bilingüe para el primero y segundo grados, con el apoyo de las profesoras titulares y de monitores hablantes nativos del hñähñö.

## **ANTECEDENTES**

Sin entrar en demasiados detalles anecdóticos acerca del surgimiento de la PEB, diremos únicamente que esta escuela fue durante casi todo el año el foco de atención de las autoridades educativas, debido a que en marzo del 2003 el presidente de la República visitó por vez primera. Su visita obedecía a una promesa hecha a un niño hñähñö un mes atrás, en ocasión de una ceremonia oficial en el Museo Nacional de Antropología e Historia en que, al conocerlo como niño sobresaliente y por sus rasgos indígenas, le ofreció estar en su escuela para conocer a sus compañeros y a su familia. Esa visita fue momento propicio para establecer el PEIBDE, programa al que ya nos hemos referido antes y que representa la piedra de toque de nuestra propuesta en particular.

Luego de la visita del presidente a la escuela, la CGEIB organizó sendas reuniones “interinstitucionales” para analizar la situación de la escuela y

conocer la opinión de las titulares de las instituciones convocadas. En la primera reunión tomaron la decisión de que la UPN debía hacerse cargo del apoyo requerido por la escuela proponiendo actividades, dado que unos meses antes ya había iniciado con un plan de atención a los profesores y a los estudiantes del plantel; además consideraron que la UPN contaba con especialistas en educación bilingüe y hñähñöhöhablantes que podían encabezar el apoyo a esa escuela.

De ese modo, y a raíz del establecimiento oficial del PEIBDF en 2003, propusimos a las autoridades educativas federales el PREB, que comprendía básicamente actividades tendientes a establecer en la escuela una política de revitalización del hñähñö (punto n° 1) y un modelo de enseñanza bilingüe hñähñö-español (punto n° 2).<sup>33</sup> El punto 1, la propuesta de revitalización del hñähñö, comprendía el uso extendido del hñähñö en la escuela por medio de actividades específicas, tales como el ofrecimiento de un curso de hñähñö a los profesores y la introducción del hñähñö en actividades académicas y cívicas, así como la incorporación de los padres y madres en el diseño de materiales y en el desarrollo de algunas actividades académicas, haciendo prácticas de extensión escolar como una manera de introducir innovaciones. El punto 2, la propuesta de enseñanza bilingüe, comprendía la introducción del hñähñö como lengua de alfabetización y de instrucción en los primeros dos grados de la primaria, el hñähñö como objeto de enseñanza y revitalización, al que tratamos de otorgarle el 40% del tiempo horario y el 60% al español, en un esquema de separación de L1 y L2, evitando en la medida de lo posible la simultaneidad y la alternancia.

En poco tiempo se había creado en la escuela un ambiente institucional propicio que tratamos de aprovechar para diseñar junto, con la planta de profesores, la estrategia a fin de sentar algunas bases de funcionamiento del plan general, en la perspectiva de innovar las prácticas

---

<sup>33</sup> Ante la solicitud de apoyo de la SSEDF, la Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional ofreció capacitar a los profesores del plantel en el manejo del equipo de cómputo y el uso de las tecnologías educativas, asesoría lingüística del hñähñö y acompañamiento pedagógico por medio de los estudiantes indígenas hñähñö que cursan la Licenciatura en Educación Indígena. Dentro de este ofrecimiento incluimos nuestra propuesta de revitalización del hñähñö y el desarrollo de un modelo de enseñanza bilingüe hñähñö-español para la escuela.

educativas, sin afectar el tiempo horario ni hacer cambios sustantivos en los contenidos de aprendizaje marcados en los programas oficiales, involucrando a los niños hñähñö y mestizos, así como a los padres de familia en las tareas de aula.

Además, no hay que olvidar que en esos momentos soplaban en el ambiente vientos del cambio democrático y la agitación de muchos sectores no había cesado; el debate jurídico hacia la consecución de un nuevo marco normativo de protección de las lenguas indígenas había dejado cierta frescura en el medio; la discusión en torno a la educación intercultural bilingüe se había tornado un tema efervescente, llegando a contagiar a las escuelas, incluso, a las escuelas no indígenas; las profesoras se hallaban deseosas de conocer el significado y los enfoques de la nueva educación intercultural. En suma, en la escuela percibíamos un ambiente atractivo desde el punto de vista de la innovación, que nos revelaba ciertos intereses de las profesoras por realizar cambios a favor de los estudiantes indígenas.

Globalmente el plan era visto por las autoridades con demasiado escepticismo, creían que las profesoras nunca aceptarían aprender hñähñö, menos aún podían interesarse en la incorporación del hñähñö en la enseñanza; sin embargo, poco a poco se fueron convenciendo de sus ventajas y creyeron necesario llevar algunos alicientes institucionales a la escuela, computadoras, becas, arreglos físicos al plantel y, sobre todo, elementos motivacionales, consistentes en la presencia frecuente de algunos funcionarios, como respaldo ante una planta de profesores desconfiada y aún resistente a los cambios que implicaba una propuesta como esta.

Así, en marzo de 2003 comenzamos a planear con la Coordinación Sectorial y el Consejo Escolar las primeras actividades del punto 1 consistentes en: 1) un primer curso de hñähñö dirigido a las profesoras; 2) actividades interculturales que comprenden eventos cívicos, convivencias y ensayos del himno nacional en hñähñö; y 3) apoyo académico para la comprensión de lectura en español. En cuanto a la primera actividad, llegamos al acuerdo de trabajar los martes de 13:00 a 15:00 horas y como muestra de disposición los profesores propusieron entrar una hora antes del horario normal de clases y, para evitar suspensiones de clase, soli-

citaron a profesores suplentes hacerse cargo de los grupos durante esta hora de trabajo. Los conocimientos adquiridos debían aplicarse en las actividades cotidianas, es decir, los resultados del curso debían verse reflejados en el mejoramiento sustancial de la interacción en clase y a través de una clara demostración de aprovechamiento académico mayor en los estudiantes.

Anteriormente nos hemos referido a las dificultades específicas, sólo nos resta mencionar que el programa del curso de hñähñö fue dividido en tres partes: la primera comprendía el estudio de la ortografía estandarizada para las variantes regionales; la segunda abarcaba aspectos gramaticales, fonología, morfología y sintaxis del hñähñö; y la tercera comprendía el desarrollo de la escritura y la lectura. Inicialmente la propuesta fue pensada para ser desarrollada durante tres ciclos escolares consecutivos, de modo que cada parte del programa estuviera perfectamente embonada a un año lectivo. Como parte del objetivo consideramos importante la realización de ejercicios prácticos de conversación con los estudiantes y con los padres de familia. Este mismo curso continuó hasta el ciclo 2004-2005, con el mismo objetivo y horarios de trabajo.

Paralelamente desarrollamos en la escuela una serie de actividades comprendidas en el punto 1 que llamamos interculturales, con las cuales buscamos disminuir la discriminación y sus efectos hacia lo indígena e introducir la cultura hñähñö en la escuela. La discriminación en la escuela presenta muchas formas, por un lado no se acepta que el hñähñö pueda ser usado con regularidad en las actividades de la escuela, ni mucho menos para el aprendizaje; por otro lado, los modos de ser indígena en la ciudad y en la escuela parecen no ser los mejores moldes de comportamiento para los profesores y las profesoras. Así que un primer paso para comenzar a cambiar este clima discriminatorio dentro de la escuela y el aula fue construir una propuesta en la que contemplábamos enseñar a todos los niños y niñas de la escuela el himno nacional en hñähñö, para ser entonado los lunes durante los honores a la bandera y en eventos especiales.

En marzo de 2004 organizamos, con el apoyo de la SSEPDF, la CGEIB y la UPN, un evento denominado Encuentro Intercultural, con la intención era reunir a niños de esta escuela y con los de la escuela Ignacio Manuel

Altamirano de Santiago Mezquitlán, para que juntos ensayaran el himno nacional en hñähñö y luego pudieran cantarlo en un evento público. El resultado de este encuentro fue que los estudiantes de ambas escuelas se reunieron un fin de semana completo, ensayaron en conjunto el himno nacional en hñähñö e hicieron otras actividades como la visita al Museo Nacional de Antropología e Historia; el lunes, como motivo especial del encuentro, en el turno matutino de la misma escuela, entonaron el himno nacional en hñähñö durante los honores a la bandera, al que asistieron autoridades educativas de la SEP y de USEBEQ.

Durante buena parte del ciclo escolar ensayaron el himno nacional consiguiendo algunos muy buenos resultados, a los que desafortunadamente ni director ni los profesores dieron la seriedad para ser considerados como elementos importantes de trabajo para la escuela. La profesora encargada del coro prefirió continuar con los ensayos en español, dado que la convocatoria lanzada para el concurso del himno nacional era en español; por eso decía que de nada serviría ensayar el himno en hñähñö, además si fuera en hñähñö de todos modos en el Distrito Federal no había jurado calificador especial para hñähñö, eso era según ella la gran limitante. Su punto de vista es que tal vez para un concurso con escuelas indígenas de la provincia pudiera ser más provechoso, pero eso era muy lejano a los intereses de ese momento. El resultado pude resumirse en los siguientes términos: a pesar de que los estudiantes han aprendido a cantar el himno nacional las profesoras le restan importancia, consideran que a los estudiantes nos les interesa y no vale la pena insistirles, pues en nada contribuye al desarrollo académico.

Otra actividad muy importante consistía en apoyar a las profesoras y profesores con talleres de comprensión de lectura. Dado que se han detectado problemas de interferencia lingüística del hñähñö en la comprensión de lectura del español, particularmente en el cuarto, quinto y sexto grados, pensamos que un taller podría beneficiar académicamente a los estudiantes en su comprensión de lectura. Hay una creencia muy extendida y arraigada en la escuela, que se expresa en la idea de que bilingüismo afecta el desarrollo del aprendizaje, sobre todo el uso del hñähñö para el aprendizaje de los contenidos escolares afecta, según esto, la adquisición del español. Consideran que si los estudiantes siguen

usando el hñähñö para fines académicos corren el riesgo de exponerse a mayores fracasos y pueden alejarse con mayor facilidad de los propósitos de aprendizaje. Con este planteamiento equívoco comenzamos a dar apoyo a los últimos grados (4º, 5º y 6º) para mejorar la comprensión de lectura en español. Nosotros comprendimos el sentido ideológico de tal creencia equívoca, por ello emprendimos un proceso de trabajo para revertirlo y construir un planteamiento diferente, con resultados que demostraran la necesidad de tomar el hñähñö como elemento indispensable para lograr mejores resultados en la comprensión de lectura en español. Sin duda sobre este especial aspecto de la comprensión lectora existe abundante literatura que demuestra innumerables mecanismos de transferencia a nivel cognitivo, léxico, académico y social, de una lengua a otra, así como la influencia que tiene una lengua en la adquisición de habilidades y competencias en la otra lengua.

En el ciclo 2004-2005 desarrollamos dos talleres de apoyo a la comprensión de lectura en español, poniendo especial atención en el proceso de transferencia del hñähñö al español; es decir, hemos encontrado mejores resultados brindando explicaciones adicionales en hñähñö en la comprensión de textos en español. Llegamos a un punto donde pudimos apreciar con suficiente claridad la trasferencias de una legua a otra, sólo que desaprovechamos este interesante proceso para conocer con mayor precisión el tipo de factores lingüísticos que entraron en juego.

Luego sorpresivamente, durante el ciclo 2005-2006, hubo un cambio drástico en la actitud de las profesoras respecto al curso en particular. Ese cambio nos condujo a hacer un alto en los propósitos de continuar con el curso y pensar sobre otras alternativas que pudieran ayudar a algunas profesoras en este interés latente por seguir aprendiendo hñähñö. A esto se agregó la ausencia inexplicable del director y el desconcierto de las profesoras ante falta de director por casi un año. El encargado de la dirección decidió interrumpir el curso hasta no tener noticias de las autoridades sobre el nuevo nombramiento. Algunas profesoras llegaron a comentar que el curso era hasta ese momento una actividad informal y que carecía de autorización oficial, así como la propuesta que estábamos desarrollando no tenía ningún respaldo institucional y que no era sólo del interés personal del director anterior, por lo tanto consideraban

que debía suspenderse hasta no contar con mayor información de las autoridades superiores.

Ante tal decisión, apoyada por el encargado de la escuela, sólo continuamos con el desarrollo del punto 2, o sea con la PEB en el primer y segundo grados hasta terminar el ciclo 2005-2006; desde luego seguimos apoyando los ensayos del himno nacional en hñähñö. Pensamos que la visita de nueva cuenta del presidente de la República a la escuela, el 30 de noviembre del 2005, iba a dar nuevo impulso a los planes o que iba a cambiar la actitud de las profesoras, sin embargo ocurrió lo contrario, pues las profesoras interpretaron la visita como una actividad de campaña política y el uso del escenario para fines diferentes a los de la escuela. El presidente de la República vistió la escuela con motivo de la presentación de un informe denominado Rendición de Cuentas. Avances y perspectiva del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

A continuación presentamos algunos extractos del discurso del presidente en esa ocasión. En primer lugar, se refirió a las obras que realizó en el conjunto habitacional conocido como “predio de Guanajuato” el Gobierno del Distrito Federal para beneficiar con vivienda a buena una parte de la población hñähñö de la Colonia Roma. Felicitó al GDF por este esfuerzo, pues consideró que es un verdadero ejemplo para dignificar la vida de los indígenas. Pero además, señaló que esta tarea estaba acompañada por un programa de educación bilingüe diseñada por la SEP –nuestra propuesta de enseñanza bilingüe–, “programa que es precisamente el que hoy nos reúne en esta escuela para dar testimonio de los importantes avances”. En su discurso señaló que “la democracia es diálogo, es respeto: en la democracia, como la que estamos construyendo, no puede dar lugar a la discriminación. Un México orgullosamente multicultural, debe tener un sistema educativo que promueva el respeto a la identidad de cada persona”. Destacó que le daba mucho gusto regresar a esta escuela para constatar los avances que tanto los maestros y maestras como los alumnos han logrado, vió que se había aprovechado bien el tiempo, que habían aprovechado bien las aulas, como ejemplo escuchó entonar el himno nacional en hñähñö y en náhuatl. Dijo que estas “dos lenguas y tradiciones nos enorgullecen, son parte de vital de nuestra riqueza como nación, son parte del patrimonio cultural de

este nuestro querido México. Quienes hablan dos lenguas, la indígena materna y el español, son personas privilegiadas, porque se benefician de dos visiones, de dos mundos culturales”. Señaló –refiriéndose a los niños y niñas bilingües indígenas– “tienen esa gran ventaja que deben aprovecharla. La diversidad cultural y lingüística que le da identidad a nuestro país es parte de la riqueza que tenemos como nación y que es un gran motivo de orgullo nacional. Hoy la democracia promueve y defiende la igualdad, el respeto entre los mexicanos, independientemente de nuestras diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, socioeconómicas o de cualquier otro tipo. A fin de garantizar los derechos consagrados en nuestra Constitución, hemos adoptado normas como las que se incluyen en la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, y en la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Porque creemos en la igualdad de todos los mexicanos, porque creemos en un México sin discriminación, nos hemos esforzado en llevar educación de calidad a todas las comunidades indígenas del país. La escuela es y deberá ser un lugar fundamental para desarrollar un México de inclusión y tolerancia. La promoción de la educación bilingüe obedece a un mandato democrático que asumimos hace cinco años los mexicanos, sociedad, maestros, alumnos y gobierno”.

Paradójicamente, hasta el momento de la visita del presidente la escuela aún no contaba con director desde hacía casi un año. Ninguna de las autoridades superiores sabía que había pasado con el director, si había renunciado o había solicitado algún permiso; había versiones de que estaba enfermo y tenía licencia médica. La última vez que tuvimos la oportunidad de platicar con él nos comentó sobre un cambio de adscripción que estaba gestionando al estado de Guanajuato ante la SEP. Lo cierto es que nadie en la escuela, excepto tal vez las autoridades superiores, sabían bien a bien que había sucedido con el director. Un profesor del plantel fungía como encargado provisional y ese mismo profesor un mes después de la visita fue nombrado formalmente como director del plantel. Con el nombramiento del nuevo director inició otra historia para la escuela. Más adelante presentaremos un balance del proyecto escolar, de las perspectivas de revitalización del hñähñö y de la enseñanza bilingüe en esta escuela.

## **ELEMENTOS PREVIOS**

Los elementos previos están constituidos por un diagnóstico sociolingüístico y socioeconómico de la población escolar, así como una revisión de las metodologías bilingües en la educación indígena, tanto de México como de América Latina y Canadá. Ambas tareas fueron necesarias; la primera nos proporcionó información empírica sobre distintos aspectos de la población hñähñö, tanto de la escuela como fuera de la escuela, aspectos que hemos venido tratando a lo largo de este texto; la segunda nos introdujo a las discusiones teóricas y metodológicas, así como a las experiencias concretas del orbe. Queremos decir que no partimos de cero en el diseño de la propuesta, ni mucho menos buscamos “descubrir el agua tibia” en un campo ampliamente explorado por los especialistas, educadores bilingües, sociolingüistas y antropólogos. Cuando hablamos de abrir brecha en las escuelas primarias urbanas de ningún modo nos referimos a la falta de metodologías y reflexiones teóricas en torno a la educación bilingüe misma, más bien tratamos de aludir casi siempre a la inminente necesidad de atención específica a los estudiantes indígenas en la ciudad, que hasta el momento no han recibido ningún tipo de atención escolar orientada a satisfacer sus necesidades, lo cual nos parecía y nos sigue pareciendo lamentable y había que hacer algo al respecto.

Las discusiones teóricas nos llevaron de manera inevitable por una pista donde debíamos acercarnos a los enfoques tradicionales de la educación indígena y a la nueva oferta educativa intercultural bilingüe (EIB), no sólo para tomarlas como referentes indispensables, sino porque consideramos importante analizar las implicaciones ideológicas inherentes a cada enfoque y porque pensamos que debíamos examinar los aspectos teóricos e históricos de las prácticas educativas, la correspondencia entre las necesidades educativas y la oferta, la situación global y local, las condiciones materiales y subjetivas de la enseñanza, el papel de L1 y L2 en la enseñanza y la necesaria revitalización de L1, para poder llegar con mayores herramientas a la formulación de alternativas.

Respecto a la primera cuestión hoy día se discute el término mismo de educación indígena, llegando a conclusiones tales como que bajo esa denominación se oculta el deseo de preservar un aparato caduco liga-

do al sindicalismo corporativo, que no sólo hace constante referencia al pasado indígena, sino que también acude a prácticas transicionales y asimilacionistas, ahí donde la realidad exige otro tipo de mirada y también de acciones distintas.<sup>34</sup> Sin lugar a dudas esta discusión está ligada a la crítica de los enfoques “transicionales” adoptados por el subsistema de educación indígena desde hace ya varias décadas, donde el objetivo principal ha sido castellanizar, o sea cambiar la lengua materna indígena de los niños al español, por lo que este tipo de enfoque de enseñanza es también asimilacionista. Los estudiosos llegan a distinguir dos tipos principales de enseñanza bilingüe transicional: de salida temprana y de salida tardía. La primera se refiere al empleo de la lengua materna en un tiempo no mayor a dos años y en la segunda la lengua materna es introducida hasta el quinto o sexto año, utilizando diversas vías cuando se toma como asignatura, como sucede hoy en el subsistema de educación indígena, o su empleo en las clases hasta por un 40% del tiempo destinado a la enseñanza (*cfr.* Baker, 1993: 224). A nivel de experiencias educativas bilingües del medio rural indígena ha sido común enseñar de manera directa en español, o bien enseñar primero en L1 y luego introducir gradualmente L2, hasta lograr el desplazamiento de L1, que es el objetivo buscado en ambas vías. En nuestros días aún se sigue creyendo en esta vieja idea de enseñar en L2 y de apoyar esa enseñanza con L1, o de iniciar con la alfabetización en L1 y de inmediato pasar a la L2 para reforzar la alfabetización, como vía para afianzar destrezas de lectura y escritura en L2 que no pudieron hacerse mediante L1, porque se piensa que es la forma más correcta de alfabetizar y la mejor garantía de retomar la segunda lengua de una manera exitosa.<sup>35</sup>

En el diseño de nuestra propuesta debíamos traspasar esas experiencias y metodologías tradicionales, no sólo como requisito circunscrito en el cumplimiento de la norma jurídica de la nueva Ley de Derechos Lingüísticos y los moldes pedagógicos de la EIB, sino como una exigen-

---

<sup>34</sup> Esta cuestión ha sido ampliamente estudiada por Hamel, E. (1982, 1986, 2004), Muñoz, H. (1982 y 1987) y Coronado, G. (1981, 1999) en el Valle del Mezquital, Hidalgo, y por Francis, N. (1997), en los pueblos serranos de la Malinche del estado de Tlaxcala.

<sup>35</sup> Jung, I y López L. E. (2003), reúnen una serie muy importante de trabajos que tratan sobre la adquisición del español como segunda lengua en contextos bilingües indígenas en América Latina.

cia cada vez mayor respecto a cómo encarar el racismo, el bilingüismo, la alta reprobación, el abandono y el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes indígenas en las escuelas regulares de la ciudad. Nuestro esfuerzo debía encaminarse a superar esos baches y los graves efectos negativos permitidos por tales enfoques, indeseables en la enseñanza, dado que según investigaciones son en gran parte la causa del bajo rendimiento, la reprobación y el fracaso escolar.

Abrir brecha en las escuelas primarias urbanas tenía un significado diferente a la idea de trasplantar el subsistema de educación indígena a la ciudad, tampoco tratamos de ocultar tras ese significado la controvertida opinión de sustituir a los profesores no indígenas por profesores indígenas, pues era y sigue siendo una discusión pendiente, con múltiples ángulos, tal vez en un tiempo no lejano llegue a tener la importancia y la atención que merece. Sobre este punto particular creemos necesario avanzar tomando múltiples vías: incorporando a profesores bilingües a las llamadas escuelas regulares para desempeñar múltiples roles (monitores, asesores, profesores titulares), formando a la planta docente ya existente en los planteles en las metodologías bilingües y en los enfoques interculturales de la pedagogía, diseñando programas auxiliares multimedia y modalidades mixtas. Pero antes que nada nos interesaba iniciar un proceso a través del cual pudiéramos transitar estratégicamente hacia un nuevo sistema educativo intercultural bilingüe, que integrara lo viejo y lo nuevo, lo indígena y lo no indígena, el hñähñö y el español, lo local y lo global, en el marco de una escuela que más adelante sirviera como experiencia demostrativa.

En la proyección de la PEB tomamos como base experiencias indígenas de enseñanza bilingüe, así como algunas discusiones teóricas generadas en torno a estas mismas experiencias, sobre las características de la apropiación indígena, la planeación autónoma y la evaluación intercultural, a fin de poseer un cuadro general de aspectos a tomar en cuenta y evitar errores típicos de la práctica rutinaria de tales modelos. Se trata de experiencias que no vamos a abordar en este trabajo y sólo las enunciamos con el fin de proporcionar información sobre nuestros principales referentes. Los casos de educación indígena de doble inmersión en algunas reservas territoriales de Ontario y Montreal, en Cana-

dá,<sup>36</sup> de los cuales pudimos tener un conocimiento directo, no sólo han sido muy ilustrativos en cuanto a sus historias y metodologías específicas, sino también por la eficacia con la que han operado y la alta participación de los padres de familia; pero sobre todo nos llamó la atención que la mayor parte de los programas se inspiran en un fuerte movimiento filosófico-político de revitalización del conocimiento indígena y de descolonización intelectual<sup>37</sup>. Tanto estos como otros programas de *Native Language Immersion* de las mismas características, en Hawai y Nueva Zelanda, proponen que el aprendizaje sea holístico,<sup>38</sup> que haya contribución permanente de los “ancianos” en la elaboración de recursos de aprendizaje y la lengua sea un medio de enseñanza y aprendizaje; que los contenidos de enseñanza partan de los conocimientos indígenas (de la literatura oral y la historia) y del ambiente ecológico (la “madre tierra”); lograr fluidez en la lengua indígena y generar habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir), en un ambiente de cooperación y aprendizaje grupal; buscan que la lengua indígena tenga un lugar en el salón de clase y en el ambiente escolar. La enseñanza se basa en la comunidad y la participación de los padres de familia, en una perspectiva de descubrimiento y aprendizaje experimental.<sup>39</sup> Las variaciones de los programas de inmersión van desde una clase de lengua indígena hasta clases en lengua indígena y las clases en lengua indígena también son variadas, van desde un 50% hasta el 100% del plan curricular. Algunos planes curriculares de inmersión que pudimos conocer en Akwasasne, Kahnawake y Seis Naciones, adoptan un sistema que consiste en clases de inmersión en mohawk, desde el inicial hasta concluir la

<sup>36</sup> En especial el Ohahase Education Centre y el Mohawk Quinte School, del Territorio de Tyendinaga; los programas de Mohawk High School y Mohawk Immersion Adult Program, del territorio Seis Naciones; Freedom School del territorio de Akwasasne; el Tsi Nahó:ten Renteweinstá:ne School y el Kanien'kehaka Onkwawén:na Raotitiohkwa Cultural Centre, del territorio Mohawk de Kahnawake.

<sup>37</sup> Ver la aportación de Stair y Bernhard (2002) y la incorporación de los conceptos de descolonización indígena manejados por Linda Tuhiwai Smith en la formulación de conceptos de evaluación de los programas indígenas de inmersión.

<sup>38</sup> Goulet y Mcleod (2002) nos explican de manera sintética la concepción holística de la educación en los programas indígenas de inmersión.

<sup>39</sup> Véase a Pease-pretty (s/f). *Native American language Immersion. Innovative Native Education for Children & Families*; y Key, A (2005). *The Successes of Immersion/Bilingual Education at Six Nations of the Grand River, Ontario: Wadrihwa*.

escuela elemental (en total ocho años), en todas las materias a excepción de matemáticas e inglés. En el séptimo año, las clases se imparten en inglés en un 80 % y continúan con clases avanzadas de mohawk utilizando el 20% del tiempo horario de clases. En los dos últimos años de la escuela elemental introducen el inglés poniendo especial atención en la lectura y la escritura, debido a que consideran que el inglés es la primera lengua de los estudiantes y es la lengua que tiene mayor tiempo exposición fuera de la escuela. Tratan de evitar a toda costa la mezcla de lenguas en las clases (incluso en el recreo), adoptando la estrategia de separación de las lenguas en la enseñanza, claramente marcada cuando las materias como matemáticas y lengua inglesa son impartidas en inglés, pero eso no les impide que las matemáticas sean abordadas en mohawk. De hecho hay un objetivo que plantea la necesidad de construir un lenguaje académico del mohawk, de tal suerte que no sea una lengua reservada sólo a ciertas áreas académicas, sino que también debe abarcar y desarrollarse en áreas científicas y tecnológicas.

Por otra parte en América Latina se ha expandido un planteamiento según el cual la enseñanza de una segunda lengua forma un campo pedagógico particular y un ámbito específico de atención, aún cuando haya investigadores que recalcan que el ámbito indígena latinoamericano sea un campo árido y relativamente nuevo, de cualquier manera existe el problema y también la preocupación por hacer distinciones con respecto a la castellanización prevaliente; plantean, por otra parte, la necesidad de hacer precisiones a nivel conceptual y distinciones con respecto a las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras; se preguntan si estas metodologías pueden aplicarse en la enseñanza del español como segunda lengua a las poblaciones indígenas, de la misma manera como han sido usadas en la enseñanza de idiomas o si es necesario realizar adaptaciones para la consecución de objetivos de educación bilingüe.<sup>40</sup>

En México un punto importante de la discusión ha sido la distinción entre la castellanización y enseñanza del español como segunda lengua,

---

<sup>40</sup> Cfr. López, L. E. (2003) "Donde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina" en: Jung, Ingrid y López Luis Enrique, *op.cit.*

que nos ha llevado a comprender que la castellanización ha sido un proceso forzado de sustitución de la lengua indígena por el español, a tal grado que en algunos momentos la castellanización era equivalente a la escolarización en las áreas indígenas y la enseñanza del español como segunda lengua supone un proceso diferente, de adquisición y desarrollo bilingüe.<sup>41</sup>

Nos parece que muchas de la viejas y nuevas discusiones se han centrado en la dicotomía del bilingüismo adición/substracción, donde el bilingüismo sustractivo se refiere a la situación en la cual los estudiantes se ven forzados a hacer a un lado su propia lengua y a usar otra lengua considerada de mayor utilidad y de más prestigio nacional; es un proceso asociado con los niveles bajos de adquisición de la segunda lengua, bajos logros académicos y con problemas psicológicos acentuados; y el bilingüismo aditivo es considerado la forma en que los estudiantes pueden sumar una o más lenguas a su repertorio lingüístico y de ese modo adquirir habilidades y competencias cognitivas, sociales y académicas; dicho proceso suele estar asociado con un alto nivel de competencia en ambas lenguas, correspondiente con actitudes interculturales positivas.<sup>42</sup>

Sin embargo podemos relacionar estas discusiones con un evidente avance, sobre todo a partir del abierto reconocimiento hacia el español como lengua de comunicación intercultural y de que la escuela en este caso debe proporcionar las competencias básicas, de modo que los estudiantes obtengan beneficios cognitivos y sociales, intelectuales y laborales, apoyados desde luego en la educación bilingüe, cuyos propósitos estén orientados por este principio de reconocimiento; admitiendo que la lengua indígena sea utilizada en la alfabetización y además tenga un desarrollo sostenido por lo menos durante los primeros años de la

<sup>41</sup> Esta discusión la inicia Mauricio Swadesh con sus *Orientaciones para Maestros en Zonas Indígenas*, en 1939, y continúa con su *Manual de Enseñanza Juegos para aprender castellano* editado en 1966; en cierta manera le sigue el método que propone Gloria Ruiz de Bravo Ahuja en los años setenta.

<sup>42</sup> Lambert, W. E. (1987) nos explica esta dicotomía en “An overview of issues in immersion education” en *Studies in Immersion Education: A Collection for US Educators*, Sacramento, California State Department of Education, pags. 8-30 y (1984) “The effects of bilingual and bicultural experiences on children’s attitudes and social perspectives”, en P. Homel, M. Paliy&D.Aronson (eds.) *Childhood bilingualism: Aspects of Linguistics, Cognitive and Social Development*. Lawrence Erlbaum Associates.

primaria; en algunas áreas indígenas, por ejemplo, se han propuesto alfabetizar en español (sobre todo en zonas otomíes de Querétaro han emprendido acciones de revitalización lingüística), adoptando la lengua indígena como segunda lengua, impartida de manera generalizada como asignatura.

En América Latina la veta de EIB comienza a dar sus primeros frutos y una cosecha aún no evaluada en toda su magnitud. En el cultivo de la nueva perspectiva de EIB han influido vertientes que podemos calificar de procesualistas y pluralistas, en el sentido en que son definidas las acciones por los antropólogos políticos y cómo estas acciones son agrupadas dentro de una categoría general identificada bajo la expresión “elección de alternativas”. Una rápida ojeada a las fuentes bibliográficas y una llana revisión sobre las alusiones explícitas al uso de la teoría de los umbrales y la interdependencia lingüística de L1 y L2, en las investigaciones de EIB, nos lleva a suponer que las teorías desarrolladas por Cummins han tenido una gran influencia en los diseños de los programas de educación bilingüe.<sup>43</sup> Es una teoría que ha soportado las fuertes sacudidas provocadas por los frecuentes remolinos en las discusiones de los educadores bilingües y que presupone que los estudiantes bilingües que desarrollan ambas lenguas en la escuela, obtienen mejores resultados académicos, destrezas y habilidades en ambas lenguas, además de que es un proceso que permite transferir habilidades de una lengua a otra sin afectar el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes.<sup>44</sup>

La teoría de Cummins sobre las Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas (DCIB) y el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (CALP) surgidas, según el autor, del análisis de diversas prácticas educativas bilingües, revelan que las múltiples consecuencias a las que se someten L1 y L2, tanto en el uso académico como en el conversacional, tiene una influencia muy importante, notable sobre todo en las discusiones de los sociolingüistas y profesores bilingües de América Latina.

---

<sup>43</sup> Cummins, J. “The role of primary language development in promoting educational successes for language minority students” en: California State Department of Education (edit.). *Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework*, 1981.

<sup>44</sup> Véase Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD. p.174.

En la mayor parte de las investigaciones “rigurosas”, en proyectos “pilotos” o proyectos comunitarios indígenas focalizados, la teoría de Cummins aparece como fundamento teórico y base pedagógica. Es el caso, por ejemplo, de un proyecto escolar comunitario purépecha diseñado sobre un modelo interdisciplinario, interinstitucional, en el cual colaboran profesores purépechas, investigadores universitarios y con el apoyo financiero de instituciones gubernamentales, en el que aparecen en el telón de fondo las teorías de Cummins. Es un proyecto escolar comunitario purépecha encaminado hacia la formulación de un modelo bilingüe, que posibilite el desarrollo y enriquecimiento de L1 y la enseñanza del español como L2 en una proporción mayor para el purépecha dentro del currículum.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Este proyecto ha sido coordinado por Enrique Hamel, y han participado en él investigadores y profesores purépechas del estado de Michoacán. Ver Hamel (2004) “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena”.

## EL BILINGÜISMO INDÍGENA EN LA ESCUELA

NICANOR REBOLLEDO Y MARÍA DEL PILAR MIGUEZ

*Parece natural que los niños de comunidades bilingües tengan la oportunidad de educarse en dos lenguas: la lengua familiar y la lengua de otros grupos de la comunidad. Pero la realidad es muy diferente. En casi todas las comunidades bilingües las dos (o más) lenguas tienen distinto estatus...*

Appel y Muysken, 1996

Si México es una nación multicultural la educación de los mexicanos debería ser también multicultural. Si la educación para una nación como México es intercultural, la población indígena de nuestro país debería recibir por consecuencia educación escolar intercultural. Si la educación intercultural supone diálogo positivo entre culturas, entonces la educación intercultural debería tener como objetivo este diálogo entre culturas. Si el diálogo positivo entre culturas es objetivo de la educación, entonces las culturas deberían estar presentes en sus contenidos y ser parte de sus resultados. Si la educación es intercultural y además bilingüe, entonces la instrucción escolar debería ser en dos o más lenguas, y por lo tanto en dos o más tradiciones culturales.

Si la ciudad de México es multicultural la educación de sus habitantes debería ser multicultural. Si en las escuelas públicas de la ciudad hay estudiantes bilingües indígenas de casi todas las etnias del país, la educación en dichas escuelas debería ser bilingüe, además de intercultural. En realidad las escuelas primarias públicas con estudiantes bilingües indígenas son escuelas bilingües y multiculturales, tan sólo por el hecho de que en ellas se hablan más de dos lenguas y encontramos a su vez varias

tradiciones culturales indígenas; sin embargo la educación que ofrecen es monolingüe y homogeneizante, contraria a las lenguas y culturas vivas de los estudiantes indígenas.

En realidad la escuela es bilingüe porque en ella estudian niños bilingües; sin embargo el currículum no lo es, tampoco la enseñanza que se imparte. Oficialmente la enseñanza es monolingüe y se dirige a formar ciudadanos cuya identidad responde a los intereses de la mayoría y no a los de la minoría indígena. Es decir, el bilingüismo de los estudiantes no es desarrollado por el plan de estudios, al contrario; según la perspectiva del currículum, éste debe desaparecer y con ello también la lengua materna de los estudiantes.

El bilingüismo indígena es un fenómeno reciente que crece muy rápidamente con la presencia de población indígena en las escuelas primarias públicas en la ciudad. En un apartado anterior proporcionamos algunos datos duros sobre el tamaño de la población y la problemática en las escuelas del Distrito Federal y faltaría por analizar el bilingüismo en dichas escuelas. Nos referiremos pues a una serie de dimensiones del bilingüismo indígena en la escuela: 1) comenzamos con una discusión general sobre el bilingüismo hñähñö-español en la escuela; 2) luego abordamos la competencia lingüística del hñähñö y del español; 3) en seguida tratamos los usos y funciones del hñähñö y el español; 4) continuamos con la adquisición de las lenguas; 5) después estudiamos las actitudes lingüísticas de los estudiantes; y 6) finalmente presentamos algunos comentarios preliminares sobre el bilingüismo en la escuela.

## **UNA DISCUSIÓN GENERAL**

El estudio exhaustivo del bilingüismo de una comunidad bilingüe es en sí mismo un tema complejo, a tal punto que autores como Mackey (2000) plantean que debiera tratarse de un campo de estudio propio. Como hemos visto el bilingüismo tiene un plano individual y otro social; la competencia en las lenguas requiere de diversas habilidades, competencia que se da a través del uso que una persona bilingüe da a sus lenguas, por lo que ambos aspectos están relacionados entre sí e implican el contacto con comunidades de hablantes.

Las relaciones entre las lenguas reflejan la estructura de la sociedad (Romaine, 1996 y Baker, 1993). El estudio del bilingüismo involucra una relación de contacto lingüístico, inscrita en relaciones sociales a nivel histórico (la migración y colonización), político (reconocimiento y revitalización de las lenguas minoritarias), económico y educativo. Las relaciones sociales influyen también en las actitudes de las personas bilingües hacia sus lenguas; cuando se trata de lenguas de bajo prestigio la influencia suele ser negativa, pero también las comunidades lingüísticas pueden mantener un fuerte sentido de identidad y apreciar la mantención y revitalización de sus lenguas e incluso poner gran empeño en ello. El plano social permite comprender las condiciones del bilingüismo individual, por ello en los apartados anteriores hemos hecho referencia a algunos aspectos del contexto social y cultural de la población de estudio, aunque se requiere aún un mayor conocimiento de lo que ha implicado el contacto lingüístico en la ciudad y en particular acerca del estado de sus lenguas a nivel generacional.

En el presente apartado nos centraremos en una descripción del bilingüismo individual, considerando que puede ser observado a partir del comportamiento lingüístico de las personas bilingües. Como señala Mackey (2000), a pesar de los condicionamientos de tipo social, el bilingüismo puede ser estudiado como un patrón de prácticas lingüísticas de modificación mutua, que varían en grado, función, alternancia e interferencia. Para este autor el grado de bilingüismo puede describirse a partir de la competencia en las habilidades para hablar, escuchar, leer y escribir. Cada una de estas cuatro habilidades básicas puede evaluarse en los niveles fonológico, gramatical, léxico, semántico y de estilo. Las habilidades y los niveles son variables entre las personas bilingües, así una persona puede ser claramente capaz de comprender ambas lenguas igualmente bien, pero incapaz de hablarlas con igual facilidad. En el presente informe nos abocaremos a la competencia y función de las lenguas.

La competencia bilingüe se refiere al conocimiento que se tiene de las dos (o más) lenguas. Esto involucra la cuestión de función, la cual consiste en el uso de las dos lenguas, con quiénes, dónde y para qué las usa. Una persona puede tener competencia en ambas lenguas pero esta

competencia es posible, o puede ser fortalecida por el uso que haga de ellas. La alternancia permite conocer hasta qué punto cambia de una lengua a otra, cómo se da el cambio; esto incluye a la interferencia, que hace alusión a la capacidad para mantenerse en una lengua sin que interfiera la otra y, al mismo tiempo preguntarnos hasta qué punto se fusionan las lenguas y como una de ellas influye en la otra.

Además de las cuatro habilidades básicas mencionadas Hamers y Blanc (2000) plantean dos habilidades que son propias del bilingüismo: la mezcla de lenguas como estrategia específica, aclarando que la mezcla no siempre significa interferencia; y la traducción e interpretación que constituyen habilidades altamente especializadas. Señalan que se trata de habilidades que requieren de entrenamiento formal, sin embargo, a los tres años de edad las personas bilingües pueden tener la capacidad de traducir cuando el contexto lo requiere y hacerlo espontáneamente.

En el presente apartado nos aproximaremos a describir el bilingüismo del alumnado en términos de la competencia lingüística en L1 y L2 en las cuatro habilidades básicas (entender, hablar, leer y escribir) y en la habilidad de traducción, así como los usos de las dos lenguas, las actitudes hacia cada una de ellas y su adquisición. A continuación se presentan los aspectos del bilingüismo de los estudiantes que se están investigando, indicando en el primer apartado los procedimientos e instrumentos para la recolección de información y el grado de avance hasta el momento. Posteriormente se presenta un avance del análisis de la información obtenida en el área de lenguaje.

## **LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

Diseñamos tres instrumentos para evaluar a los estudiantes de la escuela en la competencia en hñähñö y español. En primer lugar una Prueba de Imagen-Vocabulario. Esta prueba, aunque no es suficiente para determinar el grado de bilingüismo, proporciona información acerca del manejo semántico del lenguaje; es útil para determinar si una persona es bilingüe y aporta información sobre el dominio comparado de las dos lenguas. La prueba consistió en la presentación de series de ilustraciones

por campos semánticos solicitando a cada estudiante que mencionara los nombres de lo que aparece en ellas. Se anexa al presente informe la lista del vocabulario seleccionado en hñähñö y en español en su estado actual; la selección del vocabulario está en revisión principalmente porque aún es muy extensa. Se han preparado las ilustraciones que aparecen en la lista de forma completa, sin embargo considero que no es necesario anexarlas en el informe. En segundo lugar una Autoevaluación de la competencia en L1 y L2, a través de una escala que abarca las habilidades de entender, hablar, leer y escribir, además incluye una habilidad exclusiva del bilingüe: la traducción. Esta escala ya fue aplicada y forma parte del cuestionario que se anexa, mencionado anteriormente. En tercer término una Lista de Verificación de la competencia en situaciones comunicativas<sup>46</sup> cuya versión actual se encuentra en revisión para su mejora y consiste en un instrumento que diseñamos para trabajar con población hñähñö que vive en el estado de Querétaro. Se aplicará posteriormente con la participación de equipos de tres estudiantes de la escuela primaria y tres integrantes hñähñö del equipo del proyecto, quienes valorarán cada lengua. Su aplicación requirió de gran cantidad de tiempo, por ello es probable que se elija una muestra. Es un instrumento nuevo que se anexa.

Se aplicó una escala de valoración de las habilidades para entender y hablar tanto en hñähñö como en español, así como de las habilidades para traducir, considerando que esta última es una habilidad altamente especializada. La escala solicita respuestas sobre sus habilidades para entender, hablar, traducir a nivel oral, así como leer y escribir, tanto en hñähñö como en español. Las respuestas tienen una puntuación de 0, 1 y 2 puntos, indicando que no tiene la habilidad, es poco hábil o muy hábil.

---

<sup>46</sup> El diseño de la lista de verificación se realizó para obtener información sobre competencia comunicativa en un estudio previo que realicé con población hñähñö en una escuela rural en el Estado de Querétaro. Su elaboración se apoyó sustancialmente en una serie de categorías que presenta Baker (1993) para evaluar la competencia bilingüe y en una serie de habilidades y actividades en el ámbito escolar que propone Lavadenz (2003) para el trabajo con población bilingüe hispana en educación elemental, en California. Además de que se consideraron las características del grupo de estudiantes al que se le aplicó y las condiciones en que se llevó a cabo, se concretaron mecanismos de aplicación, actividades específicas de evaluación y una distinción entre actividades cotidianas y cognitivas de razonamiento semejantes a las de tipo escolar.

Aunque la población de la escuela no sabía leer ni escribir en hñähñö se les preguntó por su capacidad en esas dos habilidades, porque era posible que percibieran cierta ayuda o transferencia de sus conocimientos del sistema de lectoescritura en español. A los estudiantes de 1° y 2° no se les preguntó sobre habilidades lectoras en ninguna de las dos lenguas, por tratarse de estudiantes en proceso de alfabetización. Por cierto, sólo en primer grado se estaba comenzando a trabajar con la lectura y escritura en las dos lenguas en coordinación con la maestra de grupo y un profesor hñähñö hablante nativo e integrante del equipo de investigación.<sup>47</sup>

En este punto algunos investigadores como Cummins (2000) y Durgunoğlu (1997) plantean que entre los beneficios que pueden tener las y los estudiantes bilingües, está la posibilidad de transferencia de habilidades de lectura y de escritura de una lengua a la otra; en este caso las habilidades de lectura y escritura en L2 pudieran transferirse al aprendizaje de esas habilidades en L1, si se dan las condiciones adecuadas. Una cuestión adicional a explorar es hasta qué punto las actitudes positivas hacia el hñähñö pueden contribuir a la percepción de que los conocimientos del sistema de escritura que se poseen en español pueden ser aprovechados o puestos en juego para la lectura y escritura en hñähñö.

Tomando en cuenta la posible transferencia “espontánea”, en algunos casos se les solicitó que escribieran alguna frase en hñähñö y en español, a pesar de que sabíamos que no conocen las reglas de escritura en hñähñö (se basa en el sistema alfabético con referencia fonética del español). Los breves escritos muestran una gran disposición, en una buena parte de los casos.

Casi en su totalidad los estudiantes hñähñö se autoevaluaron con algún grado de competencia en las dos lenguas a nivel oral, 24 estudiantes (17.6%)<sup>48</sup> considera que no pueden entender (24 casos) el hñähñö o hablarlo (31 casos). Por otra parte, con respecto al español, un niño reporta que no puede hablarlo.

---

<sup>47</sup> En el informe de año sabático Rebolledo (2005) se puede encontrar información sobre los resultados de la enseñanza bilingüe en primer grado.

<sup>48</sup> Son estudiantes no hñähñö.

Fue necesario, además de un análisis general, desagregar a la población en hñähñö y no indígena para una mejor interpretación de los datos. Las medias de las habilidades autoevaluadas en ambas lenguas en toda la muestra encuestada, así como los subgrupos de hñähñö y no indígena, son las siguientes:

**Medias de autoevaluación en habilidades orales en L1 y L2**

<b>Habilidad para:</b>	<b>Muestra total</b>	<b>Sólo hñähñö</b>	<b>No indígenas</b>
Entender el español:	1.86	1.84	1.95
Hablar el español:	1.84	1.82	1.93
Entender el hñähñö:	1.39	1.49	0.94
Hablar el hñähñö:	1.37	1.61	0.31
Traducir hñähñö al español traducir español al hñähñö (igual en los dos sentidos)	1.23	1.71	1.18

El máximo de puntuación es de 2.

Haremos un par de comentarios acerca del subgrupo no indígena, para referirnos en el resto del apartado al subgrupo hñähñö, por razones obvias. El hecho de que el porcentaje en habilidades orales aparezca superior a cero en este subgrupo, se debe al contacto que tienen con sus compañeros y compañeras hñähñö; así por ejemplo un niño reporta que sabe hñähñö porque ha estado desde primer grado en la escuela y varios niños dicen que saben un poco porque pueden entender o incluso decir groserías en hñähñö, esto les parece atractivo a varios participantes de toda la muestra porque lo pueden hacer sin que otras personas sepan lo que están diciendo. Más de un niño no indígena, por ejemplo, manifestó esta idea como una motivación para aprender hñähñö. Varias niñas y niños no indígenas tienen una actitud positiva hacia el hñähñö, e incluso sus padres y madres les han comentado que estaría bien que aprendieran ese idioma, mientras que algunos que han aprendido algo refieren que no tienen este apoyo; por ejemplo, un niño manifestó que sabe algo de hñähñö “pero mis papás no saben que lo estoy aprendiendo”. Algunos más tienen motivación para aprender el hñähñö para poder entender lo que la maestra les pregunta o dialoga con sus compañeros y compañeras

(esto ocurre no sólo en el grupo de primer grado, que es el único que recibe una enseñanza en hñähñö del 40% de sus clases); este tipo de respuestas por parte del alumnado denota la importancia del cambio de actitud del profesorado y el uso del hñähñö, quienes están aprendiendo hñähñö a través del curso que vienen recibiendo como parte del proyecto, como una herramienta para la estimular la valoración de la lengua y el interés en seguirla desarrollando en el alumnado, y al mismo tiempo están en mejores condiciones para aprender de sus alumnos y alumnas.

Por otra parte, el hecho de que el subgrupo no indígena aparezca con una puntuación menor que 2 para las habilidades orales en español se debe a las limitaciones del uso de este tipo de escalas. Algunos estudiantes indicaron que no conocen bien el español, pero su percepción obedece a las diferencias individuales entre las interpretaciones de lo que significa entenderlo y hablarlo bien. Tal vez sería conveniente, para reducir esta limitación, incluir en futuros trabajos un grado más en la medición de manera que tengan cuatro opciones para autoevaluarse; igualmente incluir en su aplicación el señalamiento de que su respuesta sea en relación con su edad. Conviene reflexionar si valdría la pena distinguir la referencia al lenguaje conversacional y al académico, desde el punto de vista de Cummins (2000).

Ahora bien, con respecto al alumnado hñähñö, los promedios de autoevaluación (tabla 7) indican aparentemente un nivel aceptable de producción y comprensión en el español oral, sobre todo considerando que su media es similar a la del grupo de estudiantes monolingües de español. Sin embargo la percepción de las propias capacidades pudiera ubicarse en lo que Cummins (2000) llama lenguaje conversacional. Este autor hace la distinción entre lenguaje conversacional y lenguaje académico propio de la escuela durante el desarrollo del currículum. Tanto él como Bialystok (2001) plantean que es frecuente que el personal docente, al observar que sus estudiantes bilingües pueden mantener una conversación en la L2, consideren que están en condiciones adecuadas para la enseñanza en esa lengua, lo cual los lleva a atribuir el fracaso escolar a los propios estudiantes. Cummins (2000) ha subrayado la importancia del desarrollo continuo de las dos lenguas para llegar a conseguir beneficios cognitivos del bilingüismo. La enseñanza en una L2 cuando no es

dominada por el alumnado, puede tener efectos cognitivos negativos en el ámbito escolar.

Por otra parte hay una autovaloración menor en hñähñö que en español, lo que puede indicar que la población estudiantil de referencia está desarrollando su español a costa del hñähñö, aunque no necesariamente con un nivel adecuado en español, especialmente en el lenguaje de tipo académico necesario para una mejor comprensión del currículum, considerando las dificultades que presentan en las materias.

También hay casos en que el subgrupo hñähñö se percibe con la necesidad de un mejor desarrollo del español, lo que los coloca en una situación aún más crítica que puede afectar negativamente su vida académica.

Con respecto a las habilidades de traducción oral, si efectivamente podemos decir que se trata de una habilidad altamente especializada en las personas bilingües como lo señalan Hammers y Blanc (2000), suponemos que la autoevaluación en estas habilidades se relaciona con el dominio oral en ambas lenguas, en el sentido de un componente relacional entre ellas, pero implica una habilidad más allá del dominio de las lenguas. Los resultados reflejan de alguna manera este supuesto:

Se aplicó la prueba  $r$  de Pearson, tomando los datos únicamente de la población hñähñö encuestada, encontrándose que hay una correlación significativa entre habilidades de traducción con habilidades orales en hñähñö (.44 en comprensión y .44 con producción) y con habilidades orales en español (comprensión .26 y producción .22).

La mayor correlación entre habilidades de traducción con habilidades orales en hñähñö que con habilidades orales en español apunta a que la mayor diferencia se presenta en el hñähñö, en las condiciones lingüísticas de esta muestra, lo que posiblemente tiene que ver con que el español es la lengua en la que consideran tener mayor dominio (ver tabla 4) y consecuentemente suponemos que hay menos variabilidad en los niveles dominio entre las y los participantes. Un análisis de varianza entre quienes se evalúan mejor y bajo en hñähñö permitiría fortalecer esta idea, para esta población en particular; igualmente convendrá analizar si quienes se evalúan más alto o más bajo en traducción tienen mayor variabilidad en español o en hñähñö.

Por otra parte, como una inquietud secundaria, supongo que la lengua de mayor dominio se puede reflejar como grupo, aunque existan casos en lo individual en que no sea así, no sólo en las medias de evaluación en cada lengua (en las distintas habilidades) sino también en una mayor facilidad si la dirección de la traducción va de la recepción en la lengua de menor dominio a la producción en la lengua de mayor dominio, en comparación con la dirección inversa. Explicamos este supuesto de la siguiente manera: coinciden varios autores que estudian el desarrollo del lenguaje en contextos monolingües, en que las habilidades de escuchar y hablar se dan de forma interrelacionada pero hay un cierto orden en el aprendizaje, en primer lugar de escuchar o entender a nivel oral y en segundo lugar, de hablar o producir; al menos en sus manifestaciones en la adquisición del lenguaje, producir se ha considerado de alguna manera una habilidad superior a la comprensión. En la población de estudio de hecho los datos de autoevaluación en comprensión son ligeramente superiores que los de producción para las dos lenguas (ver tabla 4). Al parecer prevalece entre el grupo hñähñö una mejor evaluación en español, que lo muestra como lengua de mayor dominio (al menos en el lenguaje conversacional como hemos señalado), como indican las medias de competencia en la tabla 7. En general esta idea se puede reforzar porque como grupo presenta una media en traducción del hñähñö al español superior (media 1.71) que del español al hñähñö (media 1.18), como se señala en la misma tabla.

Los casos individuales que no obedecen al orden de traducción en el sentido de elegir la lengua de mayor dominio para una mejor producción que comprensión, es decir que se les facilita más traducir de la lengua de mayor dominio a la lengua de menor dominio, pueden deberse a que algunas personas en determinadas situaciones hacen uso de sus recursos lingüísticos en la lengua de menor dominio para lograr una expresión más o menos efectiva, pero que la comprensión les resulta más difícil porque sus emisores pueden estar usando mayor variedad de recursos de comunicación lingüística, que aún no dominan lo suficiente como oyentes. Por ejemplo, alguien podría decir que “hace mucho frío” comunicando esta idea en una lengua de escaso dominio, pero no comprender expresiones en ese sentido como “me estoy congelando”,

“la temperatura ha bajado”, etc. Esta cuestión merece ser analizada con mayor cuidado, por ejemplo haciendo análisis de dominio con base en el conjunto de datos (como uso y elección lingüística) y revisar si efectivamente predomina una mejor traducción en determinada dirección en función del grado de dominio, por ejemplo diferencias en la facilidad de traducción en determinada dirección entre grupos con distinto grado de dominio del hñähñö.

Ahora bien, el dato que nos interesa destacar con respecto a la relación entre habilidades para la traducción y habilidades orales en las dos lenguas, es el siguiente.

Las habilidades en español, tanto en lenguaje oral (entender y hablar) como el escrito (leer y escribir), se correlacionan entre sí, al igual que sucede con las habilidades orales y escritas en hñähñö, pero *no se muestra una correlación entre habilidades lingüísticas en hñähñö y habilidades lingüísticas en español. Es en las correlaciones con la traducción donde indirectamente podemos encontrar un vínculo*, pues se trata de una variable de relación de las dos lenguas, tal vez precisamente esto indique que es una habilidad especial que va más allá del mero dominio de las lenguas. Aunque quizá se requiera un mínimo de habilidades orales en las dos lenguas para que la habilidad de traducción se pueda poner en juego

Considerando lo anterior podemos afirmar que *hay una relación indirecta entre el español y el hñähñö hablado, que se manifiesta a través de las habilidades de traducción.*

Además se encontró una correlación significativa de la autoevaluación en escritura en hñähñö<sup>49</sup> y habilidades de traducción, la cual puede explicarse porque las respuestas favorables hacia la escritura en hñähñö, como se mencionó más antes, estén basadas en su percepción de que pueden aprovechar los conocimientos de escritura en español para el hñähñö, así estos estudiantes pueden tener un mayor sentido de competencia en hñähñö.

---

<sup>49</sup> Aunque las y los estudiantes no saben leer y escribir (ni siquiera los de primer grado que al tiempo de la aplicación de la encuesta iniciaban su aprendizaje en L1 y L2, ver primer reporte de investigación de Rebolledo (2005), ni disponen en materiales en hñähñö a excepción de un cuento, las preguntas de autoevaluación en lectura y escritura hñähñö se les hicieron porque algunos estudiantes consideraban que podían leer y escribir en hñähñö.

*La percepción de la competencia en la traducción oral puede estar asociada a una actitud positiva de competencia en hñähñö, que se extiende a la valoración de sus posibilidades de lectura y escritura en hñähñö.* En otras palabras, puede ser una actitud positiva hacia el hñähñö lo que está en la base de la traducción por un lado, y también en la base de apreciación de que pueden aprovechar sus conocimientos de lectoescritura en español para la lectoescritura en hñähñö. No se da de la misma manera la relación entre traducción y habilidades de lectoescritura en español, posiblemente porque el español oral sólo guarda una correlación mínima con la traducción (.26 comprensión y .22 producción).

Para probar que es una tercera variable la que está en la base de esa asociación estableceremos una correlación parcial donde relacionemos las dos variables controlando la variable actitudes positivas y negativas hacia el hñähñö.

Finalmente, el conjunto de datos de autoevaluación nos lleva a plantear que *hay una alta probabilidad de que el desarrollo del español como L2 se esté dando a expensas del desarrollo de L1*, es decir en un ambiente sustractivo, lo cual resulta peligroso para su vida académica y el desarrollo de su bilingüismo.

## USOS Y FUNCIONES DE LAS LENGUAS

Aplicamos una escala de uso del hñähñö y español a los estudiantes del plantel<sup>50</sup>. Esta información complementa a la que presentamos en el análisis de la competencia lingüística en L1 y L2, dada la estrecha relación entre competencia y uso pragmático. Se incluyeron también algunas preguntas de opción múltiple sobre el uso de las lenguas en lugares y actividades frecuentes.

En este apartado se describirán las características generales de uso del hñähñö en espacios físicos y sociales, tratando de responder la pre-

---

<sup>50</sup> La escala de uso de las lenguas con distintas personas se diseñó para investigación anterior y se basa en una escala que sugiere Baker (1993), con las modificaciones adecuadas al contexto del alumnado.

gunta central ¿dónde y con quiénes hablan hñähñö? Se referirá a la población de estudiantes hñähñö, haciendo la aclaración cuando se incluya al subgrupo no indígena.

La primera característica general consiste en el mayor uso de la lengua hñähñö en el contexto del pueblo y con familiares en el DF, con extensión a vecinos y amigos. Mantienen el contacto regular con el pueblo de origen, Santiago Mezquitlán, principalmente en determinados periodos festivos o vacaciones escolares, ahí regularmente cuentan con ambiente propicio para hablar hñähñö o cuando menos escucharlo. La red vecinal y de amigos cobra mayor relevancia para el uso del hñähñö en algunos casos en que se habla poco hñähñö con la familia.

En el Distrito Federal, además del lugar de vivienda, otros espacios en que se usa el hñähñö son la calle, mientras realizan actividades laborales, y la escuela, en espacios informales como la hora del recreo o la entrada y salida de la misma, a excepción de los estudiantes del primer grado que reciben clases en las dos lenguas.

Tanto en la calle como en la escuela, debido a sus necesidades de contacto lingüístico con personas no hñähñö (clientes potenciales, profesores, etcétera) el español es la lengua que ha venido ganando terreno.

En la escuela el uso del español se da con el personal docente, pero este espacio propicia que también se dé en buena medida (verificar en las escalas si es en mayor medida que el hñähñö) con sus amigos y amigas fuera de clases, a pesar de que estos últimos sean hñähñö.

En el trabajo prevalece el uso del español, aunque en algunos lugares entre sus conocidos y familiares hablan en hñähñö, por ejemplo cuando están conviviendo durante la venta o elaboración de artesanía. El español está presente no sólo en el contexto amplio, sino que constituye el instrumento de comunicación indispensable; esto es natural puesto que la mayoría de los niños trabaja en la calle, se dedica al comercio y el español es el medio de comunicación con el entorno y con sus clientes en particular. En este caso el trabajo, además de la escuela, constituye un factor de presión social para el uso del español.

Por otra parte las características de uso de la lengua 1 (hñähñö) y la lengua 2 (español), nos permiten observar la presencia de al menos dos factores de influencia: el generacional y, en menor medida, el de género.

Por lo general hablan, o les hablan, en hñähñö con mayor intensidad a sus abuelas y abuelos, a sus madres y padres, después a sus hermanos y hermanas y, por último, a sus amigos y amigas. Además, al parecer, las hermanas y hermanos mayores estimulan más a los menores para usar el hñähñö, a diferencia de la situación contraria.<sup>51</sup>

En cuanto al factor generacional, dadas las características de un ambiente sustractivo debido a las relaciones lingüísticas en la sociedad más amplia con la que tienen que interactuar, el papel de las abuelas y los abuelos considero que es fundamental, a pesar de que en muchos casos se dé el contacto con ellos sólo en el pueblo. Las abuelas y abuelos en la ciudad también conviven con la comunidad hñähñö más amplia, estimulando el uso de la lengua materna. En este sentido, hay que señalar que las mamás también juegan un papel muy importante en el mantenimiento de la lengua, como se verá a continuación.

También está presente un factor de género, aunque su influencia parece más leve. En varios casos se observa que los abuelos con respecto de las abuelas, o el padre con respecto de la madre, usan menos el hñähñö para interactuar con estos niños y niñas. Seguramente los varones adultos han tenido y tienen mayor contacto con el español que sus compañeras, debido al papel de proveedores que los ha obligado a buscar los recursos más allá de la economía doméstica. Su participación como asalariados en la ciudad de México, a diferencia de sus compañeras, tiene su antecedente en la organización sexual del trabajo en la economía rural. En las comunidades es frecuente que sean los varones quienes busquen recursos económicos fuera de la economía doméstica, con distintas variantes temporales y espaciales; puede ser cubriendo algunas jornadas de pago por día cerca de su casa, en los centros urbanos de forma semanal, o emigrar a otra ciudad por más tiempo o al campo como jornaleros, aunque en este último caso suelen acompañarse de la familia. En las comunidades las mujeres participan en labores del hogar, elaboración de artesanía, cuidado de animales y/o agricultura cuando esto es posible, etcétera, permaneciendo en la unidad doméstica. Estas

---

<sup>51</sup> Esto último se está confirmando con el análisis de las encuestas.

prácticas en la economía familiar de alguna manera se canalizan en una división sexual del trabajo en la ciudad de México, cuestión que se trató anteriormente, al abordar las ocupaciones.

Adicionalmente, un menor uso del hñähñö por parte de los varones, considerados como grupo, también puede deberse a una decisión de apoyar el desarrollo del español en sus hijos e hijas.

En cuando al grado de uso cotidiano de las dos lenguas por parte de la población estudiantil hñähñö tenemos que algunos estudiantes presentan un uso más o menos constante de las dos lenguas, adecuándose al hablante, lo que denota rasgos de competencia comunicativa y de un bilingüismo balanceado.

Otros estudiantes reciben estimulación en hñähñö principalmente en su familia pero responden la mayor parte de las veces en español. Otros más responden siempre en español, ésta es la población de más riesgo de pérdida de la lengua materna, pues usan la lengua para la comprensión del habla de personas cercanas pero no para la producción. Finalmente, en algunos casos, la niñas y los niños manifiestan que necesitan aprender hñähñö para entender cuando otras personas hablan en esta lengua.

Ahora bien, relacionando el uso de las dos lenguas con su competencia en ambas, lo que nos permite establecer la lengua en que tienen mayor dominio o fluidez, tenemos lo siguiente: quienes se autoevaluaron bien en ambas lenguas suelen tener mayor estimulación de otras personas que hablan la lengua materna y a su vez se adaptan a la lengua de las personas de su entorno, lo que los sociolingüistas y psicolingüistas consideran como parte de la competencia comunicativa.

Las habilidades de traducción que reportan la mayoría de las niñas y los niños reafirman sus posibilidades comunicativas, e incluso su práctica como facilitadores de la comunicación con sus familiares, particularmente cuando sus madres hablan muy poco español.

La información del momento y la secuencia de adquisición se obtuvo mediante entrevistas directas, lo que significa que debemos tomarlas con algunas reservas, ya que algunos datos que se manejaron requirieron de algún tipo de comprobación.<sup>52</sup> Se presenta la edad aproximada

---

<sup>52</sup> Una precisión de las edades de adquisición de L1 y L2 se podrá realizar con base en información proporcionada por las madres o los padres.

y la secuencia o simultaneidad en su adquisición, así como los ámbitos (casa-escuela-pueblo-calles de la ciudad), debido a que algunas investigaciones han señalado la importancia de la adquisición temprana del bilingüismo para propiciar su éxito.

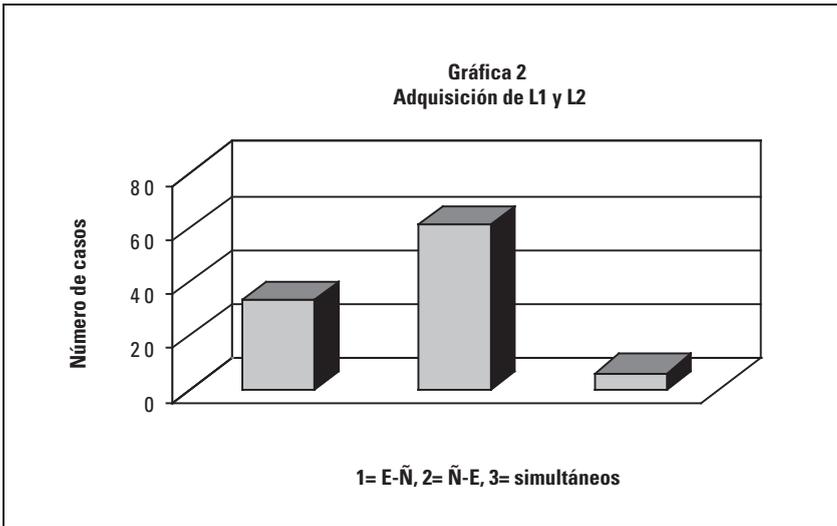
Con base en la información disponible que incluye los diversos contactos con la población estudiantil en las visitas a la escuela, se argumentará por qué se trata de un bilingüismo que tiende a ser *exógeno* y, sin lugar a dudas, *subtractivo*, lo cual tiene repercusiones importantes para los propósitos de una educación bilingüe.

En general se trata de un bilingüismo temprano porque fue adquirido antes de los 12 años; iniciado entre los cuatro y nueve años, y en contados casos diez u 11; como se observa en la siguiente gráfica no. 2, se incluyen algunos casos que informan la misma edad de adquisición para las dos lenguas. A pesar de que se trata de un bilingüismo temprano, es necesario hacer la distinción de algunos casos en que el español se ha aprendido en la escuela (esta información se incluirá y analizará en el reporte final).

En la gráfica se destaca que la mayoría han adquirido primero el hñähñö y después el español (61%); sin embargo una minoría importante (33%) ha adquirido primero el español y posteriormente el hñähñö. Nos preguntamos si para este grupo el español es aprendido al inicio del desarrollo del lenguaje porque es la lengua que más se habla en casa, o si prevalece en los progenitores o en las familias en general alguna estrategia para el desarrollo lingüístico de los menores. El primer caso estaría indicando una presencia del español cada vez mayor al interior de las familias; en el segundo indicaría un interés en el desarrollo del español y la vida académica exitosos. Posiblemente se oriente algún tipo de respuesta en el apartado de análisis de los usos de las lenguas.

De cualquier manera se trata de un bilingüismo temprano que posibilita, con base en el desarrollo continuo de las dos lenguas a nivel académico, beneficios cognitivos del bilingüismo. Sin embargo, en las condiciones reales de la escuela, el hñähñö ha estado prácticamente ausente, y se espera dar continuidad al proyecto de manera que las dos lenguas sean consideradas en el currículum, aunque probablemente esto favorezca en particular a los estudiantes de los primeros grados, debido

a los recursos humanos con que se cuenta para el apoyo en la enseñanza del hñähñö y de los contenidos curriculares en español y en hñähñö.



Miguez, 2006

Especialmente para los estudiantes de primer grado es importante que aprendan a leer y escribir en hñähñö y en español con apoyo, para que se beneficien de la transferencia de habilidades lingüísticas entre lenguas. Como se ha expuesto anteriormente, aprender estas habilidades en las dos lenguas no requiere el doble de tiempo. Cummins (2000), argumenta que diversas investigaciones apoyan la hipótesis de la interdependencia lingüística, frente a la hipótesis del tiempo de exposición, la cual considera una interpretación errónea de diversos resultados de investigación que lleva a inferir que la enseñanza en L1 afectará la adquisición de L2, lo que ha llevado educadores y administradores a decisiones desfavorables para la educación bilingüe.

Para el desarrollo continuo de ambas lenguas es necesario que se involucre la comunidad de madres y padres de familia, de manera que se dé una revitalización de la lengua cuando se considere necesario. En cuanto al español, su existencia como lengua predominante en la sociedad amplia garantiza que, en términos de Cummins (2000), el

aprendizaje de la primera lengua no afecte el de la segunda, que es la preocupación de algunas autoridades y profesionales de la educación, aunque este autor deja muy claro que las acciones educativas deben ser analizadas de acuerdo con los contextos específicos.

## **ACTITUDES LINGÜÍSTICAS**

Aplicamos un cuestionario con preguntas tipo escala sobre actitudes hacia el hñähñö y el español. Aunque no se abordará la identidad cultural en sus diferentes aspectos, se trabajaron las actitudes de las niñas y los niños, así como las de sus progenitores hacia al hñähñö y el español. Hemos incluido información de este tipo porque la disposición para aprender y usar una lengua forma parte de las actitudes, e influye en la competencia. Esta información proviene de las entrevistas a las niñas y niños.

El alumnado presenta diferentes actitudes hacia el hñähñö y hacia el español. Prevalecen las actitudes positivas al hñähñö, que se manifiestan en una mayoría de respuestas (91%) de preferencia del hñähñö frente al español de la muestra en su conjunto.<sup>53</sup> Son dos las razones por las que prefieren esta lengua con expresiones que denotan un componente estético y emocional, tales como “es bonita” y “siento bonito cuando hablo hñähñö”; la otra razón mencionada con frecuencia es la comunicación que pueden mantener con distintas personas tanto de su familia como fuera de ella, por ejemplo “para poder hablar con otras personas”.

Cuando responden que quieren aprender más hñähñö algunos alumnos añaden a las dos anteriores algunas otras razones, como el interés en enseñarle esta lengua a hermanos(as) y primos(as), entenderles mejor a sus padres cuando hablan, o entender y responder lo que pregunta su maestra (en hñähñö o acerca del hñähñö).

Nos parece importante destacar que el hecho de que el profesorado se involucre más con la lengua de origen de sus estudiantes es una de

---

<sup>53</sup> Incluye como positivo el hñähñö le parece “muy bonito” y “bonito”. Se considera negativa la respuesta “no bonito”. Otras respuestas para un análisis posterior se refieren a su interés por aprender hñähñö (en la escuela y como lengua de enseñanza) y a su preferencia entre esta lengua y el español, así como a las actitudes de madres y padres y a lo que piensan los alumnos.

las fuentes de interés en la lengua y muestra cómo la escuela puede contribuir no sólo al desarrollo de habilidades lingüísticas bilingües, sino también, a pesar de las limitaciones, a la motivación de niñas y niños por hablar y comprender mejor su propia lengua, al mismo tiempo que genera actitudes positivas en estudiantes no hñähñö. En el subgrupo no indígena llama la atención que también varios estudiantes se interesan en aprender, lo cual puede también ser originado o fomentado por la participación de sus maestras(os). Las razones en este grupo son que “se oye bonito”, “así aprendería otro idioma” o “para poder decir groserías sin que sepan las otras personas”.

La mayoría de los y las estudiantes manifiestan que el hñähñö les gusta, tanto del grupo hñähñö (95%) como no indígena (70%), aunque en este último subgrupo a una minoría considerable (30%) no les gusta, lo que pone de relieve la importancia de trabajar con las actitudes en el conjunto de la población estudiantil. Además de la propia formación en valores del subgrupo no indígena, el cambio hacia una actitud más favorable al hñähñö generaría un ambiente de mayor respeto y de mayor confianza, positivo hacia el desarrollo del bilingüismo de sus compañeros y, eventualmente, al suyo propio. Cabe mencionar que el hecho de que el 70% de los estudiantes no indígenas tenga una actitud positiva hacia el hñähñö, posiblemente se debe al contacto con sus compañeros(as) y a que no están aún muy influidos por los antivalores de exclusión y discriminación que prevalecen en nuestra sociedad.

Con respecto a los estudiantes hñähñö, el 5% que manifiesta que el hñähñö le parece “no bonito”, es un porcentaje que aunque se trata de pocos casos, puede significar que varios niños (siete casos)<sup>54</sup> tienen una valoración negativa de su lengua materna, lo cual puede ser un indicador de conflictos de identidad cultural y lingüística, por lo que es muy importante trabajar con la población teniendo presente que debiera notarse un cambio, en particular con quienes tienen este tipo de respuestas.

Indagamos acerca de las actitudes de las madres y padres sobre el bilingüismo de sus hijos, encontrando tanto en el grupo de estudiantes

---

<sup>54</sup> Las respuestas se dan en cinco casos (de 102), pero se aproximan a siete ajustándolo por representatividad del conjunto de la muestra (116 hñähñö), debido a que no en todos los casos tenemos la respuesta a la pregunta que se analiza aquí.

hñähñö como en el de no indígenas actitudes tanto positivas como negativas, prevaleciendo en gran medida las primeras. Son comunes las respuestas positivas que muestran el interés de los progenitores en que aprendan tanto el hñähñö como el español; es decir, el bilingüismo es un patrón de comportamiento lingüístico deseable o ideal para ellos. Las niñas y los niños están de acuerdo en ello, a excepción de una niña cuya respuesta refleja que el hñähñö no le interesa, ni le gusta, ni le sirve, mientras que el español le parece bonito.

Lo contrario ocurre en unos pocos casos (son dos o tres hñähñö y dos o un no hñähñö), es decir, no están de acuerdo con las actitudes negativas de sus madres y padres hacia el hñähñö y quieren hablarlo o aprenderlo; por ejemplo uno de los estudiantes no indígenas mencionó “mis papás no saben que lo hablo”.

## EL HÑÄHÑÖ COMO SEGUNDA LENGUA

La enseñanza del español como segunda lengua a la población indígena resulta en muchos sentidos un tema particularmente problemático, sobre todo en aquellos contextos de diglosia; sin embargo en poco tiempo ha cobrado auge, convirtiéndose en un campo de investigación especializada y de desarrollo en la educación bilingüe.<sup>55</sup> En cambio, la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas parece ser todavía un tema marginal, que no ocupa un lugar de importancia en la reflexión pedagógica y en la lingüística aplicada.

De hecho la enseñanza del hñähñö como segunda lengua (HSL) en algunas regiones empieza a plantearse como una preocupación de los profesores indígenas y de quienes se ocupan de la planeación educativa. Hay varios ejemplos de HSL poco conocidos en regiones indígenas que han buscado extender el subsistema a lugares donde el español es la primera lengua y la lengua indígena está a punto de desaparecer, con la preocupación de revitalizarla y enseñarla como L2.

---

<sup>55</sup> Véase Jung, I. y López L. E. (2003), *op. cit.*

Para algunos podría resultar hasta ocioso hablar del hñähñö como lengua meta, sobre todo al tratarse de una lengua que ni a los propios hablantes les importa mantener viva. Primero porque es una lengua subordinada y estigmatizada, relegada en casi todos los programas educativos, incluidos los del medio rural, con un sistema de escritura poco sólido y una notable ausencia de literatura y de espacios de alfabetización, no hay profesores preparados para la enseñanza y tiene un uso social muy restringido –se habla casi de manera exclusiva en casa–; y segundo, porque que no hay demanda ni de padres, ni de profesores indohablantes, ni metodologías, y porque mucho menos puede ser aprendida con los enfoques tradicionales utilizados para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

No obstante todo ello existe, como hemos dicho, una preocupación que cada vez se extiende más. Es nuestro caso, por ejemplo, con la propuesta que hemos iniciado con profesores no indígenas de la ciudad y que ha dado como resultado el diseño de un material multimedia trilingüe hñähñö-español-inglés, un caso un tanto extraño, si lo comparamos con las iniciativas tradicionales existentes hasta ahora. Nuestra iniciativa consistió en la impartición de una serie de tres cursos de hñähñö a un grupo de profesores no indígenas de la escuela en cuestión. Trataremos entonces de exponer una corta y limitada experiencia de enseñanza HSL, con el fin de desprender algunas ideas orientadoras, tanto para los docentes interesados como para los estudiosos de la temática.

Varios investigadores de la educación bilingüe indígena coinciden en señalar que aún falta desarrollar estrategias de enseñanza del castellano como L2 para atender a alumnos bilingües de diversos grados (López, 2003:47). Cuando llegan a enseñar castellano como L2, en el mejor de los casos, aplican métodos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras, en vez de utilizar los métodos tradicionales de castellanización, que en general enfrentan el doble problema de carencia de gramáticas pedagógicas y cierto desconocimiento respecto a que para abordar L2 se requiere forzosamente pasar antes por L1. Sin embargo casi nadie se pregunta por la situación de enseñanza de lenguas indígenas como L2, ni por la necesidad de profundizar con investigaciones aplicadas.

Con estos planteamientos como antecedentes iniciamos el diseño de los cursos de hñähñö que fueron impartidos con la metodología con la

que suelen ofrecerse cursos en otras lenguas; incluso los programas fueron diseñados siguiendo los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, en los que la enseñanza ha sido motivada por objetivos como la revitalización lingüística y cultural del hñähñö, la construcción de un sistema de escritura estandarizado y el desarrollo de un modelo de educación bilingüe. Es decir, los cursos fueron planteados para ser desarrollados en la escuela, pero también fuera de ella, en un ambiente de autoenseñanza, como ha sido el caso que nos interesa describir más adelante.

En un primer acercamiento a la escuela en la que desarrollamos dichos cursos encontramos un ambiente escolar discriminatorio hacia lo indígena y hacia el hñähñö como lengua. Como ya hemos mencionado hay un racismo institucional que prolifera en las profundidades de la escuela. Hallamos una preocupación de los docentes respecto a las competencias del español y a la tarea extremadamente difícil de actuar sobre el bilingüismo de los estudiantes, ahí donde perciben que el hñähñö ha tenido casi siempre una influencia mayor frente al español, tendencia que, según ellas, debería ser contrarrestada. También corroboramos que el bajo aprovechamiento se debía, en gran parte, a la enseñanza directa del español y a la instrucción siempre en español, bajo la perspectiva de integración a patrones homogéneos de cultura y lengua.

Cada uno de los cursos de hñähñö que propusimos a esta escuela tiene su propia historia. Desde el ciclo escolar 2002-2003 los docentes solicitaron a la SEP apoyo para enfrentar problemáticas de tipo académico debido a la presencia de niñas y niños bilingües hñähñö-español, situación que empeoraba a media que incrementaba la matrícula de estudiantes indígenas. La visita del presidente de la República en 2003 a esta escuela no sólo reforzó la idea de atender la solicitud de los profesores, sino que resultó también una ocasión propicia para las autoridades educativas para repensar la situación educativa de los niños indígenas que asisten a las escuelas primarias regulares en el Distrito Federal.

Uno de los primeros tropiezos fue la dificultad para encontrar a un profesor hñähñö nativo calificado para impartirlos que pudiera cumplir con el objetivo. Primero debíamos buscar quien pudiera realmente impartir ese curso, pues se trataba de un curso de hñähñö como segunda lengua, enfocado a proporcionar elementos lingüísticos y culturales, con-

versacionales, de escritura y de desarrollo oral a profesores no indígenas. Parecía cosa simple, pero no era así, la cuestión era aún más complicada. En la ciudad de México no había y no hay profesores de hñähñö, tal vez en ninguna otra parte del país existan especialistas en la enseñanza del hñähñö como segunda lengua. Los contados lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) dedicados al estudio de los sistemas de escritura del hñähñö se encuentran un tanto alejados del interés particular por la enseñanza del hñähñö a personas no indígenas. Pensamos también en algunos de los profesores y profesoras hñähñö que habían elaborado los libros de texto de primaria indígena, en las variantes dialectales de Querétaro, Hidalgo y el Estado de México, con experiencia en la docencia y con trayectoria en la escritura y la producción literaria, sin embargo, tampoco era posible, pues para invitarlos había que hacer una larga gestión burocrática y ninguno de ellos ha contado con experiencia en la enseñanza del hñähñö como segunda lengua a adultos no indígenas. Por todas estas razones decidimos invitar a un lingüista holandés radicado en México, que habla hñähñö y que ha trabajado por más de 20 años en el desarrollo de la escritura del hñähñö, ha elaborado un diccionario y múltiples materiales bilingües y estaba dispuesto trabajar con un alfabeto y una escritura estándar como elementos indispensables, así como viajar cada ocho días de Querétaro al Distrito Federal, para impartirlo.

Después nos reunimos con la Coordinación Sectorial y el Consejo Escolar, para decidir horarios de trabajo y el tipo de productos esperados. El acuerdo fue trabajar dos horas cada semana de 13 a 15 horas; como muestra de disposición los profesores propusieron entrar una hora antes del horario normal de clases y las autoridades concedieron la otra hora para reanudar labores a las 15:00 horas; para evitar suspensiones solicitaron a profesores suplentes hacerse cargo de los grupos durante esta hora de trabajo. Los conocimientos adquiridos debían aplicarse en las actividades cotidianas, es decir, los resultados del curso debían verse reflejados en el mejoramiento sustancial de la interacción en clase y a través de una clara demostración de aprovechamiento académico mayor en los estudiantes. Se buscaba elevar el nivel de uso de hñähñö en el aula y fuera del aula y al mismo tiempo la obtención de mejores niveles académicos, reducir la reprobación y el ausentismo.

El programa del curso fue dividido en tres partes: la primera comprende el estudio de la ortografía estandarizada para las variantes regionales; la segunda abarca aspectos gramaticales, fonología, morfología y sintaxis del hñähñö; y la tercera comprende el desarrollo de la escritura y la lectura. Inicialmente la propuesta fue pensada para ser desarrollada durante tres ciclos escolares consecutivos, de modo que cada parte del programa estuviera perfectamente embonada a un año lectivo. Como parte del objetivo consideramos importante la realización de ejercicios prácticos de conversación con los estudiantes y con los padres de familia.

El primer curso ofrecido en el ciclo 2003-2004 fue impartido por el mencionado lingüista holandés, profesor de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y concluido por un profesor de la Unidad de Servicios Educativos de Educación Básica del Estado de Querétaro (USEBEQ), ambos no indígenas radicados en la ciudad de Querétaro. Cada martes de la semana debían viajar de Querétaro al DF para impartirlo, situación en principio muy complicada y un tanto improductiva, pues invirtieron mucho tiempo en el traslado para trabajar sólo dos horas a la semana.

Los resultados de este primer curso, en términos cualitativos, se pueden ilustrar de la siguiente manera: 1) por un lado, los profesores adquirieron vocabulario y elementos conversacionales mínimos; 2) por otro lado, apreciamos un cambio de actitud con respecto a la situación bilingüe y comunicativa de los estudiantes. Ahora los profesores entienden, por ejemplo, por qué los niños y las niñas cambian el género cuando hablan y las razones por las cuales se comen algunas letras y palabras en sus conversaciones. A este nivel aflora un cambio muy importante, sobre todo en la adquisición de elementos de conciencia sobre la situación lingüística de los estudiantes y sus implicaciones pedagógicas; sin embargo, quedaba aún por cubrir un gran hueco. Nos referimos a la resistencia de los profesores a actuar pedagógicamente en beneficio del bilingüismo y de los aportes del bilingüismo a la práctica educativa, así como al problema central de la escuela: el ausentismo y el bajo aprovechamiento continúan siendo graves.

En resumen los docentes tomaron el curso con una visión que podríamos caracterizar de instrumental, donde el interés principal era adquirir elementos lingüísticos (palabras, vocabulario) que les ayudasen

a resolver algunas situaciones comunicativas en el aula, en unos casos como estrategias para establecer la disciplina de trabajo interno en aula y en otros para entender cómo enseñarles mejor el español.

El segundo curso ofrecido durante el ciclo 2004-2005 fue impartido por un profesor hñähñö nativo de Cardonal, Hidalgo, recién egresado de la Licenciatura de Sociología de la Educación de la UPN, quien formó parte del grupo de estudiantes hñähñö de la UPN que recibieron un seminario-taller sobre sistemas de escritura del hñähñö con énfasis en la variante dialectal de Amealco, Querétaro. Como habíamos indicado antes, a los profesores que habían iniciado y propuesto el curso, provenientes de Querétaro, les resultaba sumamente difícil trasladarse con regularidad a la ciudad de México, por eso optamos por este cambio. En términos generales el curso cumplió con los objetivos planteados inicialmente. Únicamente habría que señalar que al finalizar sugerimos hacer una evaluación que no fue aceptada por el director del plantel, por considerar que esto podría desanimar a los profesores. Entonces, en vez de evaluación tratamos de aplicar un sistema de trabajo mucho más sistemático, de aplicación en aula relacionando ciertos contenidos con las asignaturas y la elaboración de material didáctico; sin embargo, eso despertó algunas críticas de los profesores, pues consideraron que estábamos llevando las cosas al extremo de poner en entredicho sus propias prácticas educativas. Este malestar nos condujo a hacer un alto en los propósitos de continuar con el curso y pensar sobre otras alternativas que pudieran ayudar a los profesores en este interés latente por seguir aprendiendo hñähñö.

Antes de comenzar el ciclo 2004-2005 se realizó en la escuela una reunión de Consejo Técnico donde se expuso el resultado del ciclo anterior y se comentó sobre lo que los cursos habían dado hasta ese momento. Una de las primeras observaciones fue que el curso de hñähñö no les estaba dando elementos suficientes y que a cambio sí les estaba quitando tiempo a otras actividades. El profesor de hñähñö –según ellas– estaba poniendo demasiado énfasis en aspectos gramaticales, situación que restaba importancia a la producción oral y a la práctica a través de la conversación. En pocas palabras las docentes objetaron el curso de hñähñö bajo el supuesto de que el profesor no estaba emplean-

do las herramientas didácticas adecuadas, sus clases no estaban siendo suficientemente atractivas y por esa razón pensaban que debía suspenderse. Esta postura dividió a las profesoras, pues algunas consideraron que debía suspenderse y otras que debía continuar, modificando sus herramientas pedagógicas. Sin embargo, para no ahondar las diferencias entre las profesoras, muy agudas por cierto, debido a circunstancias internas y de organización escolar, propusimos retomarlo más adelante en una modalidad diferente de autoestudio, basada en un curso interactivo ofrecido en un CD preparado con ese fin.

En esa ocasión dedujimos sin mayor análisis que la reacción de las profesoras frente al curso de hñähñö no sólo se trataba de una simple objeción y de un reclamo derivado de la necesidad de aplicar mejores herramientas didácticas, sino de una reacción frente al hñähñö y frente al profesor de origen hñähñö. Después de haber transcurrido un buen tiempo, dos meses, descubrimos que esa reacción que veíamos como una simple manifestación de inconformidad contra la supuestamente “pobre” pedagogía del profesor de hñähñö, en realidad se trataba de una exposición fina de oposición a las actividades que veníamos haciendo a favor del hñähñö y de la revitalización de la identidad hñähñö al interior de la escuela; era un racismo oculto tras la fachada de la también hipotética crítica pedagógica y la función normativa de la escuela. Esa reacción ha sido evidente en cada intento por introducir el hñähñö en el aula y la escuela, ya sea para desarrollar tareas extra-clase o habilidades académicas. Este tipo de reacción con el que las profesoras juzgan al profesor de hñähñö, comprende opiniones, ideologías cotidianas, actos muy sutiles y otras condiciones discriminatorias contra lo indígena. En el fondo de la cuestión las profesoras no juzgan la didáctica del profesor sino su condición social y étnica. La expresión de menosprecio ¿cómo un indígena nos viene a enseñar? resume adecuadamente el acto racista de las profesoras y el sistema cotidiano del racismo que mantiene vivas las modalidades modernas de segregación y agresión. Dice van Dijk (2003), que la participación en el acto racista consiste:

...en adoptar una actitud pasiva, aquiescente, ignorante, indiferente, respecto de la discriminación racial, que comprende opiniones, actitudes e ideologías cotidianas,

mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías, es decir, todos los actos y concepciones sociales, procesos, estructuras o instituciones que directa o indirectamente contribuyen al predominio del sector blanco y a la subordinación de las minorías.<sup>56</sup>

## **EL CD MULTIMEDIA COMO ALTERNATIVA**

El CD multimedia interactivo trilingüe fue pensado inicialmente para resolver la problemática de la enseñanza del HSL en este tipo de situaciones, de profesoras no indígenas que están pasando por esta experiencia. Se pensó que este material podría servir a personas adultas no hñahño, adultos nativos de comunidades hñähñö que podríamos considerar analfabetas y analfabetas funcionales del español y del hñähñö o solo del hñähñö; y en general para profesoras no indígenas que se encuentran atendiendo a niños y niñas hñähñö en las escuelas de la ciudad de México, así como para profesionales no indígenas que desean aprender hñähñö. Pero también para que los profesores hñähñö adquieran un sistema de escritura y la desarrollen mediante este material y resuelvan al mismo tiempo los problemas que plantea la estandarización.

Por otra parte hemos pensado, junto con los colegas que han participado en la producción de este CD multimedia, que el siguiente gran paso es convertir esta propuesta (CD) en un detonador para la revitalización del hñähñö y la enseñanza bilingüe, tanto en el medio urbano como rural. Para ello estamos proponiendo la constitución de grupos de reflexión y estudio del hñähñö entre diversos sectores, profesores no indígenas, profesores hñähñö, profesionales y padres de familia hñahño, en Querétaro, Hidalgo, Estado de México y la ciudad de México. Para ello hemos ya avanzado en la posible constitución en lo inmediato de grupos de reflexión y estudio, entre padres de familia de los predios de la colonia Roma.

Tanto los cursos presenciales como la propuesta de autoestudio del HSL tienen por objetivo proporcionar contenidos de enseñanza para

---

<sup>56</sup> Van Dijk, 2003:24.

alcanzar competencias básicas en el manejo oral y escrito del hñähñö, empleando situaciones naturales y formales, que suponen la utilización de materiales para la motivación y la práctica oral, con diálogos y ejercicios, con la producción oral y escrita, el desarrollo de tareas de específicas como la elaboración de vocabularios con la ayuda de sus alumnos de origen hñähñö y la incorporación de algunos elementos en el trabajo cotidiano del aula.

Al igual que la enseñanza de otras segundas lenguas, ciertamente el HSL mostró desde el comienzo sus propias limitaciones, identificadas dentro de aquello que los psicólogos educativos llaman motivación intrínseca y extrínseca. Los estudiosos de este tema señalan que la motivación intrínseca se refiere al interés por aprender la segunda lengua, el desarrollo de la creatividad, la adquisición de conocimientos a nivel conceptual y la predisposición personal hacia la adquisición; y la motivación extrínseca alude a las fuentes condicionantes externas, como el interés por la superación económica y social, así como por algún incentivo medioambiental. El grado de motivación está supeditado al deseo de aprender la segunda lengua, al uso social y académico que pueda tener, así como a las actitudes y al tiempo que se le destine a aprenderla (Gardner, 1985, citado por Tragant y Muñoz (2000:82).

Nuestro punto de vista es que también las ideologías del lenguaje están comprendidas dentro de este marco de las motivaciones extrínsecas y son otras de las tantas limitantes que nos plantea la enseñanza de las segundas lenguas, entendidas como el sistema de creencias y percepciones que los grupos construyen alrededor del uso de la lengua en cuestión (Silverstein, 1998) y las racionalizaciones que pretenden justificar de algún modo el uso de la lengua meta.

Las ideologías de la planta docente en torno al hñähñö, que son las que nos interesa destacar aquí, son diversas y se componen de creencias y percepciones; con frecuencia afloran en su contenido dos grandes corrientes ideológicas en oposición, una que bien puede estar clasificada de pluralista y otra de jerárquica. Estas ideologías en oposición, lejos de crear una situación positiva, contestataria, o bien hegemónica, con frecuencia colocan la cuestión en el terreno de la tolerancia cultural y el reconocimiento de la diferencia, sin que haya de por medio un com-

promiso de transformación de las diferencias engendradas por la desigualdad. Es decir, las docentes comparten la idea de que los hñähñö como grupo poseen derechos que los protegen, reconociendo tradiciones, cultura y lengua, historia, arte, danza, música, poesía e identidad; sin embargo, cuando emerge la idea de incorporar el hñähñö en alguno de los ángulos del currículum inmediatamente resurge la idea contraria, anteponiendo el supuesto de que el hñähñö carece de utilidad en la vida social y académica, por lo que afirman no tener motivos suficientes que respalden su uso en la escuela.

### CUESTIONES DE MÉTODO

Otro ángulo de la problemática se sitúa en el ámbito de la didáctica y la metodología de HSL. La adquisición de HSL, como cualquier otra lengua, podría darse en contextos naturales o formales, aunque también de manera mixta. Como señalan Cenoz y Perales (2000), hay ideas muy difundidas acerca de que la adquisición en contextos naturales alcanzan mejores resultados, en comparación con los formales que sólo exponen parcialmente la lengua; por ello muchas metodologías se encaminan a reproducir en gran parte los contextos naturales de adquisición. Sin embargo los mismos autores reconocen que el contexto natural de adquisición se asemeja más al contexto de primera lengua, por lo que acuden a él con mayor frecuencia. En cambio, en los contextos formales el estudiante suele recibir algún tipo de ayuda pedagógica para comprender el funcionamiento de la L2 y además es evaluado sobre aspectos específicos de la enseñanza. En la mayoría de los casos la adquisición de L2 en contextos formales tiene lugar en el aula, pero también existe la posibilidad de que la adquisición se dé por medio de la autoinstrucción con la ayuda de materiales didácticos específicos. Hay una creencia muy extendida de que los contextos naturales de adquisición de L2 son más apropiados para alcanzar un nivel alto de competencia que los contextos formales.

Por otra parte las teorías interaccionistas explican que la adquisición y el aprendizaje no son procesos contrapuestos y dicotómicos, excluyentes; al contrario, forman un *continuum* que va de la adquisición al apren-

dizaje, y del aprendizaje a la adquisición, de la asignatura a la inmersión total; también explican que las metodologías que sugieren para la enseñanza formal de L2 parten del empleo de las bases de adquisición de L1 y ponen en el centro el análisis de las múltiples dimensiones lingüísticas, psicológicas y cognitivas, para explicar cómo el estudiante pasa de una lengua a otra y como avanzan hacia la lengua meta. En un extremo del continuo se sitúa la proyección segregadora, caracterizada por la falta de interés de los estudiantes derivada del bajo estatus de la lengua meta, y en el otro extremo localizamos la proyección integradora, situación más que aproximada al deseo de los estudiantes de aprender la lengua meta.

Todo lo anterior supone que la metodología de HSL debía contemplar un cierto control sobre las variables individuales y contextuales de mayor influencia en la enseñanza. Al analizar el contexto sociolingüístico de la escuela, marco en el cual se desarrollaron los cursos, nos dimos cuenta de que las docentes estaban interesadas en aprender hñähñö “básico” para poseer vocabulario y habilidades conversacionales, un interés obvio que puede traducirse en necesidad instrumental de manejo de la lengua, lo que nos proporcionaba a su vez los elementos principales de diseño y desarrollo pedagógico. Nos percatamos también de que el hñähñö es usado informalmente por los alumnos en el aula y en la escuela a la hora del recreo, situación que nos marcaba la presencia de hablantes de la lengua meta y la recreación de un ambiente bilingüe, sin que nadie se lo propusiera de manera explícita. Así que cuando el hñähñö, o sea la lengua meta, es usada en el contexto de adquisición, sea cual sea el grado de exposición, entra muy bien una propuesta metodológica mixta de adquisición, puesto que los docentes como estudiantes del HSL viven cuando menos en una comunidad escolar bilingüe en la que se habla la lengua meta, vale decir la lengua de sus alumnos, al menos informalmente. Esta situación es frecuente en esta escuela en la que estudian mayoritariamente hñähñö bilingües y son atendidos por docentes monolingües que desean aprender hñähñö. La interacción exclusiva en español en el salón de clase explica las dificultades que los docentes enfrentan en la adquisición del hñähñö y los límites que ellos mismos imponen a las oportunidades de brindar al hñähñö una exposición adicional.

## YOHO YA NÄTE/ÑHU YA NÄTE<sup>57</sup>

**L**a propuesta (PEB) que hemos denominado *yoho ya näte/ñhu ya näte* (en hñähñö significa “40/60”) pretendía en su momento ser un proyecto bilingüe, en la medida en que intentamos incorporar el hñähñö al currículum como lengua de instrucción, ocupando un promedio de dos días a la semana, donde el español estaría siendo empleado los tres días restantes, en los primeros dos grados de la primaria y, dependiendo de sus efectos positivos, esperamos un tanto ilusionados continuar con los mismos grupos con los que iniciamos hasta los grados superiores. Las preguntas que nos hicimos cuando iniciamos el diseño del programa de primer grado junto con la profesora titular y el profesor de hñähñö eran las siguientes: ¿por qué el 40% en hñähñö y el 60% en español? ¿qué hacer con respecto a los contenidos del programa oficial, si debíamos hacer un programa alternativo o seguir el programa sin alterarlo, haciendo en todo caso la alternancia pedagógica de las lenguas como única mudanza, si debíamos conservar el orden de los contenidos del programa

---

<sup>57</sup> En el arranque de la propuesta fue vital la participación de la profesora titular del grupo de primer grado y del profesor acompañante y responsable del desarrollo del hñähñö.

con independencia de las lenguas o debíamos ordenar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con L1 y L2, qué tipo de contenidos culturales de hñähñö incorporaríamos en la enseñanza, si los contenidos culturales de hñähñö iban a ser enseñados o estarían siendo parte de la enseñanza misma, cómo íbamos a evaluar, se haría una evaluación general, una evaluación de acuerdo con L1 y L2, qué aspectos académicos principales debíamos evaluar?

Estas fueron las preguntas iniciales y en el transcurso nos encontramos con otra serie de cuestiones para las que fue necesario encontrar algún camino y darles respuesta en su momento, por ejemplo: dado que los niños y las niñas hñähñö llegan sin tener preescolar ¿cuál iba a ser entonces el punto de partida, si debíamos cubrir los contenidos del programa de preescolar o solo una parte? Dado que el profesor de hñähñö es originario del Valle del Mezquital surgió la inquietud en la comunidad de padres sobre las formas dialectales del hñähñö. ¿Qué hacer al respecto, debíamos poner énfasis en las formas dialectales escritas del hñähñö de Santiago Mezquititlán o emplear en la medida de lo posible la forma estandarizada existente, si debíamos incorporar a los padres y madres en el desarrollo de algún contenido específico de aprendizaje, cómo incorporarlos? A estas preguntas se fueron agregando otras como ¿qué hacer con el ausentismo de los niños de origen indígena, con los niños adictos, con las tareas escolares que no hacen por costumbre? Estas mismas preguntas nos han dado pie también para ordenar la exposición que haremos en seguida respecto a la propuesta en sí, así como a la discusión generada en torno a sus propias disyuntivas.

## **ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

La primera cuestión a responder es entonces aquella que se refiere a la alternancia entre el hñähñö y el español, el rol de cada uno de los profesores y la planeación de las clases en ambas lenguas. Como la propuesta buscaba no alterar la estructura escolar, la profesora titular jugaría en esta intención el mismo rol como la responsable oficial del grupo y el profesor de hñähñö entraría como auxiliar responsable de las clases

en hñähñö; su papel principal sería desarrollar las actividades alternativas diseñadas previamente. Es probable que la nominación de profesor auxiliar como responsable de las clases de hñähñö no fuera la más adecuada, sin embargo fue la figura en ese momento aceptada y la que induciría un primer cambio en la organización escolar. Al principio la incorporación de esta nueva figura no causó ningún tipo de malestar, al contrario tuvo una amplia aceptación, pero a medida que avanzamos comenzamos a percibir cierta inconformidad de algunas profesoras, sin que supiéramos bien a bien su origen; después entendimos que se había creado un ambiente escolar favorable al hñähñö, y que eso, lejos de alegrarles, les empezó a preocupar a algunas personas que la incorporación de un auxiliar de hñähñö representaba el inicio de un proceso de invasión de profesores hñähñö.

La alternancia de las clases en hñähñö y en español implicaba crear un ambiente separado para cada lengua y que los estudiantes identificaran perfectamente los momentos correspondientes a cada lengua. Como los estudiantes son en su mayoría bilingües, la regla era que durante las clases en hñähñö se hablara solo en hñähñö, incluso, se impedía que se usara el español en el salón en esos momentos. Esta regla incluía a los estudiantes no indígenas e indígenas de otras lenguas, como un mazateco que en ese entonces cursaba el primer grado. Al inicio de cursos hicimos entrevistas a todos los niños para preguntarles sobre su interés por aprender hñähñö, incluidos los niños no indígenas. Lo sorprendente es que todos los niños no indígenas nos respondieron que les gustaba escuchar el hñähñö y que les gustaría aprenderlo; en cambio, algunos niños hñähñö contestaron que el hñähñö nos les gustaba porque los otros niños se burlaban de ellos cuando lo hablaban.

Una de las primeras asociaciones que los estudiantes hacían era la relación entre las lenguas y las profesoras o profesores; sabían, por ejemplo, qué lengua debían usar cuando se dirigían a determinada profesora. Este proceso de separación de las lenguas fue una estrategia funcional, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas como del contenido de las asignaturas, que en otros contextos bilingües se usa como un modelo educativo de inmersión lingüística y que en este caso se aplicó de modo parcial, para establecer un ambiente de aprendizaje

consecutivo tendiente a evitar la mezcla de lenguas, y a su vez evitar la interferencia, la simultaneidad y la traducción.

La segunda cuestión se refiere a la decisión que tomamos respecto al otorgamiento del 40% de hñähñö y el 60% de español. Efectivamente se trataba de una decisión, de una decisión política y una opción pedagógica alternativa, respaldadas ambas, en primer lugar, por la nueva Ley de Derechos Lingüísticos y Educativos, en segundo lugar, por la idea de vigorizar el uso social y académico del hñähñö en la escuela, o sea tratamos de hacer un esfuerzo de revitalización tendiente a disminuir los riesgos de pérdida, de introducir el hñähñö en el currículum, como lengua de enseñanza y lengua de aprendizaje; en tercer lugar, las investigaciones recientes demuestran, entre otras cosas, que las ventajas cognitivas, lingüísticas, académicas y sociales, en ciertos programas bilingües son superiores con respecto a los monolingües, siempre que sean tomadas las lenguas y los referentes culturales de los estudiantes. Si esto es así, entonces ¿por qué al hñähñö le otorgamos menos tiempo que al español? De entrada reconocíamos la posición subordinada del hñähñö frente al español; pues históricamente el hñähñö ha tenido funciones sociales y económicas restringidas (se habla en casa y muy poco en la calle, entre los mismos miembros indígenas del grupo, no hay fuentes escritas que ayuden a ejercitar la lectura, etcétera.) y el español, en cambio, es la lengua de intercomunicación y la lengua del desarrollo económico y educativo. De nada nos iba a servir dar mayor tiempo al hñähñö, ni tampoco íbamos a lograr cambios importantes a nivel lingüístico y pedagógico, al contrario, el ambiente un tanto adverso en el cual nos estábamos moviendo no lo permitiría, pues los docentes de por sí creían que estaban cediendo demasiado tiempo y los padres de familia no daban mucho crédito a la idea de enseñar en hñähñö. Con frecuencia los padres de familia fincan sus objetivos educativos a partir de intereses específicos por aprender español y matemáticas, no por deseos claramente demostrados de aprender a escribir en su propia lengua. Fue una decisión razonada a partir de que ambas lenguas tendrían el mismo nivel de importancia en la enseñanza, no como objetos de enseñanza, sino como mediadoras del proceso de enseñanza, en el sentido de desarrollar un lenguaje didáctico, en par-

ticular del hñähñö.<sup>58</sup> Desde luego que desarrollar un lenguaje pedagógico y códigos orales especiales de comunicación escolar para el hñähñö representaba un verdadero reto. No obstante, diseñamos el programa contemplando ambas lenguas y un proceso de enseñanza consistente en:

- a) Uso oral y escrito del hñähñö (40%) y del español (60%) en el salón de clase. Ambas lenguas son marco integral de formación del sujeto, de desarrollo instruccional y académico, así como de comunicación intercultural.

Los estudiantes podrían leer el mundo que les rodea mucho antes del aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de actividades que propicien el uso de L1 y L2. La enseñanza debía buscar la participación activa de los estudiantes a través del intercambio de conocimientos entre las propias niñas y niños y entre ellos y el profesor, poniendo énfasis en los valores, en las relaciones de igualdad y diferencia cultural y lingüística de las personas y grupos.

- b) Adquisición oral y escrita del hñähñö y del español. Aprendizaje en ambas lenguas en momentos separados y autocontenidos, dos días saltados a la semana en hñähñö y tres en español. En este objetivo intentamos estimular a los alumnos para que leyeran literatura en ambos idiomas y escriban en las dos lenguas.

Introducir a los estudiantes al mundo de la escritura a través de un proceso que involucra diferentes etapas: 1) el conocimiento previo respecto de la escritura (lo que los estudiantes traen de conocimientos acerca de la escritura justo en el momento de entrar a la escuela; 2) estimular

---

<sup>58</sup> Von Gleich (2003), nos dice que las funciones principales del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son herramientas de pensamiento y comunicación-acción. En esta última función el discurso pedagógico presenta distintos niveles (filogenético, conductual, autoconceptual, instrumental, emancipador y educativo-técnico), el discurso didáctico tiene distintas funciones (codificador de la cultura, mediador de las experiencias, desarrollo cognoscitivo y organizador-pragmático), y es un discurso relacional (regulador de las dinámicas, de la interacción en el aula y de creación de nuevos contactos relacionales).

la escritura; y 3) demostrar que los estudiantes pueden escribir y leer lo que escriben, sin aplicar rigurosamente las reglas de escritura, por lo menos en este momento.

La lectura y escritura bilingüe deben ser relevantes para los estudiantes y proporcionar, al mismo tiempo, una organización sistemática de conocimientos, a través de actividades y ejercicios de relación entre texto/palabra, palabra/letras, palabra/sílaba y texto/frases. Con estas actividades los estudiantes harán el intento por descubrir el significado, el sentido y la comprensión de aquello que escriben.

La sistematización de los aspectos lingüísticos de la escritura debe tomar en cuenta, de forma simultánea, sus diversos componentes estructurales (letra, palabra, sílaba, frase y texto), los aspectos funcionales (tipos de textos, usos y funciones de la escritura), así como los aspectos semánticos.

- c) Desarrollo de capacidades y valores, en L1 y L2. A pesar del principio de separar las lenguas otorgándoles un espacio curricular propio; creímos conveniente desarrollar actividades tendientes, sobre todo, a generar un proceso intercultural de creación de saberes y conocimientos en ambas lenguas y de uso de ambas lenguas conforme a una distribución conciente y útil dentro del marco de las actividades y ejercicios.

La lectura y escritura bilingüe debían estar relacionadas directamente con la vida de los estudiantes y para ello era necesario que entendieran sus usos y funciones: 1) contemplamos actividades para el desarrollo de la comunicación en hñähñö y en español, de manera separada, poniendo especial atención en los diferentes usos y funciones de cada lengua, con temas que formaban parte del entorno de los niños y niñas; 2) exploramos la tradición cultural de los niños y las niñas, seleccionando diferentes tipos de textos, poesías, historias, cantos, avisos, anuncios, noticias, cartas, recetas, etcétera.

## **CONTENIDOS CULTURALES**

Respecto a la tercera cuestión relativa a los contenidos del programa oficial y la falta de preescolar con la que llegan los niños y las niñas, hay que mencionar, en primer lugar, que la profesora titular propuso partir de los contenidos del preescolar para trabajarlos durante casi la mitad del ciclo escolar, lo que suponía que no alcanzarían a terminar con el programa del primer grado. En ese momento nos enteramos de que la administración escolar había tomado la decisión desde hacía tiempo de comenzar con el preescolar y en cierta forma abordar sólo parcialmente el programa de primer grado. Era una decisión que habían tomado con la finalidad de subsanar las carencias académicas con las que llegan los niños y las niñas de origen hñähñö, como la falta de coordinación motora fina, lateralidad y ubicación espacial. La profesora titular recomendaba partir de dichos objetivos básicos del preescolar y una vez agotados, continuar con los de primer grado. La profesora titular hacía, además, otras dos advertencias: una era que los niños indígenas normalmente no hacen tareas, por una serie de razones externas a la escuela, por lo tanto era una costumbre establecida en la escuela que a los niños indígenas no se les deja tarea a desarrollar en casa; y otra era una costumbre también establecida extraoficialmente de suspender clases durante la semana del Día de la Madre, unos días antes y después de Semana Santa y una semana antes de salir de vacaciones de diciembre. Las razones eran que los niños y las niñas en estas fechas se trasladan con sus familias a las fiestas de su comunidad y no hay nada que los detenga, sin contar con otras fiestas menores a las que normalmente asisten.

Tomando en cuenta todo esto, optamos junto con la profesora titular por elaborar un plan alternativo, incorporando contenidos básicos del preescolar y contenidos generales del primer grado; algunos temas en vez de tratarlos de acuerdo con la didáctica tradicional monocultural, tratamos de convertirlos en temas contrastivos que permitieran visualizar la cultura hñähñö y las otras culturas. Esto es, seguimos una estrategia consistente en trabajar los contenidos sin hacer cambios en cuanto a orden ni estructura y sin trasponer contenidos académicos, ni trabajo adicional alguno que implicara mayor tiempo de dedicación. Más bien

trabajamos desde la lengua hñähñö los contenidos del programa, buscando, incluso, desarrollar el lenguaje oral en L1 a través de temas concretos del programa, que por cierto muchos daban pie para trabajarse desde la perspectiva del estudiante, es decir, desde los elementos culturales que ofrece el medio en el cual viven los estudiantes: el hogar, su comunidad y la sociedad más amplia. Con este plan nos propusimos que los estudiantes lograsen aprender a leer y a escribir, conocieran la numeración y las operaciones básicas de matemáticas.

La cuarta cuestión se refiere a las modificaciones del programa introduciendo algunos contenidos culturales de hñähñö, con el propósito de reforzar aspectos de ubicación espacial y socialización. Aunque hicimos un programa alternativo procurando representar las culturas mediante algunos contenidos que nos parecían podían servir de marco diferenciador, abordando temas como recetas de comida, herramientas de trabajo, formas de vida, vestidos, fiestas, etc., no fue posible hacer mucho al respecto, debido a polémicas sobre la modificación del programa, pues los directivos consideraron que no podíamos hacer cambios sin contar con autorización superior, por lo que nos recomendaron introducir elementos de la cultura hñähñö tan sólo para reforzar la enseñanza en ambas lenguas. De modo que seguimos el orden de los contenidos del programa oficial y sólo nos abocamos a alternar las lenguas en el proceso de enseñanza, procurando establecer separación de una lengua a otra, es decir, comenzamos a trabajar en la óptica de respetar el orden consecutivo del programa introduciendo, en caso de requerirlo, algunos contenidos culturales del hñähñö, sin romper la secuencia.

Cuando discutíamos sobre los contenidos culturales del hñähñö salieron a relucir varias inquietudes: la primera era saber exactamente qué aspectos podían representar la cultura hñähñö, a nivel simbólico, material y social; qué costumbres podríamos calificar de hñähñö; qué grado de autenticidad debían tener las muestras etnográficas; muchas de las costumbres del pueblo originario de los estudiantes podrían ser las de otros pueblos del medio rural, incluso, podían ser comunes a ciertos modos de vida adoptados por las comunidades rurales vecinas mestizas. Nuestra conclusión en ese momento fue que muchas de las muestras etnográficas encontradas para representar la cultura hñähñö serían en

todo caso patrones coloniales que muchos pueblos indígenas adoptaron para establecer distinciones internas entre pueblos indígenas, entre comunidades indígenas y pueblos mestizos, y que hoy se conservan dando algún tipo de distinción. En el plano de la representación simbólica hay una serie de elementos estructurales de la cultura hñähñö como la visión del espacio y el tiempo, la antropomorfología del cosmos, el fogón como eje de la vitalidad humana y el cuerpo humano como el centro del mundo (Galinier, 1990). Los conocimientos sedimentados en el manejo del tiempo y el espacio, son los puntos de cristalización de la visión del mundo. Para decirlo en otras palabras los hñähñö de la Sierra Oriental estudiados por Galinier (1990, 2001) conservan viva la cosmovisión en la que se integran conceptos de espacio y tiempo, una noción de persona y una teoría del destino; sin embargo, hoy podemos observar estos conceptos como “trajes desgarrados”, hechos a base de piezas y pedazos que ya no compiten con los saberes establecidos por la cultura occidental” (Galinier, 2001:456).

Solamente algunos ancianos o chamanes detentan las claves del origen de los astros, de los distintos diluvios, del tiempo de los gigantes. Es un saber periférico, pero que sí puede surgir de manera espontánea durante el curso de un ritual e integrarse a las glosas que explican tal o cual secuencia.

El ciclo de fiesta es quizá un tipo de muestra etnográfica distintiva de la cultura hñähñö, la indumentaria colonial preservada en la actualidad podría ser otro rasgo de distinción, algunas dietas alimenticias que combinan maíz y chile, algunas prácticas agrícolas y de pastoreo típicas sincronizadas con el calendario ritual, ciertas prácticas curativas basadas en la preparación de infusiones y pócimas, la preparación de bebidas de pulque y atoles de masa.

Cuando llevamos estas mismas cuestiones a algunos padres y madres de familia, queriendo saber cuáles eran los elementos constitutivos de la cultura hñähñö de la actualidad nos encontramos una “exégesis interna” compuesta a base de memorias y olvidos, de costumbres muertas y vivas, de objetos materiales y una espiritualidad devota, de historias y mitos, de comidas y venenos, juegos de palabras y “burlas” y una serie

inacabada de cuestiones que escapaban al objetivo inmediato de hacer un glosario cultural para complementar la enseñanza. En ese momento la búsqueda de claves históricas y semióticas de la cultura escapaban a nuestro objetivo inmediato de complementar la enseñanza, donde el sentido de complementar la enseñanza era el término más adecuado para designar ese proceso, dado que era tal vez lo único que podíamos hacer en esas circunstancias; hacer visibles algunos fragmentos de la cultura hñähñö, hacerlos visibles en el aula y sumarlos a los saberes estándares de la escuela, que desde el punto de vista pedagógico ese material cultural no constituiría más que un auxiliar de la enseñanza y no una base de enseñanza. En nuestro encuentro con los padres de familia nunca llegamos, como diría Galinier (2001), a la “caja negra” de la cultura, donde se guardan claves muy importantes; únicamente pudimos hallar fragmentos borrosos y piezas completamente desechas, que permanecen en la pedacearía y en el cementerio cultural.

Finalmente suministramos a las clases en hñähñö de algunos “contenidos culturales” consisten en muestras etnográficas relativas a recetas de comida, paisajes rurales, vida rural, fiestas, vestidos tradicionales, artesanías y prácticas agrícolas. Así que descifrar “la caja negra” de la cultura hñähñö escapaba de nuestros objetivos inmediatos; sin embargo es una de las tareas que quedan pendientes de este mismo trabajo, junto con la posibilidad de que tales monogramas puedan encajarse en propuestas educativas, en el sentido de que la cultura hñähñö no sólo sea un agregado curricular, sino base curricular, base de la enseñanza, códigos de comunicación pedagógica, y se convierta realmente en medidora de la enseñanza, en didáctica. Sabemos que para llegar a este punto requerimos de estudios profundos de la cultura hñähñö, estudios que den cuenta de aquello que Galinier (1990 y 2001) llama la “exégesis interna y exégesis externa”, es decir, requerimos estudios que nos ayuden a comprender las claves de la cultura, pero también los componentes de la cultura hñähñö y sus articulaciones con las otras culturas, hasta poseer, incluso, bases interculturales de similitud y disimilitud.

## **EVALUACIÓN Y VARIACIONES DIALECTALES**

La evaluación constituía la quinta cuestión a resolver. En la escuela normalmente se evalúa de acuerdo con un instrumento estándar comprado en las papelerías; se evalúan las capacidades y habilidades básicas contempladas en el programa oficial. Con frecuencia en las evaluaciones la preocupación principal gira en torno al deseo de saber lo que los estudiantes han logrado aprender durante el ciclo escolar y es una de las maneras más comunes a través de las cuales las profesoras llegan a enterarse del rendimiento de sus estudiantes para poder calificar. En ocasiones las profesoras elaboran sus propias evaluaciones parciales o finales, de acuerdo con los objetivos que plantea el programa, buscando conocer los logros de sus estudiantes. Sin embargo, en la escuela ningún tipo de evaluación es tomada en cuenta seriamente, por lo general las calificaciones son notas otorgadas que tratan de mostrar en la medida de lo posible la aprobación de la mayoría de los estudiantes y disminuir la reprobación, ocultando un tanto el verdadero rendimiento académico. Aquí hay una serie de razones por las cuales la administración escolar no otorga calificaciones apegadas a la realidad que ofrece la evaluación del rendimiento académico. Una de las razones que maneja la administración escolar es que hay una instrucción de las autoridades superiores de aprobar a los estudiantes independientemente de las calificaciones que obtengan, con el propósito de bajar la tasa de reprobación y repetición; es una disposición oficial no escrita que las profesoras del plantel manejan de manera ambigua y que en ocasiones esa misma manera ampara y justifica el bajo rendimiento que obtienen y el rezago de sus estudiantes.

En nuestro caso, junto con la profesora titular, diseñamos un instrumento de evaluación solo para el hñähñö. Es un instrumento que buscaba conocer el rendimiento académico en hñähñö, una prueba oral y escrita, aplicada en hñähñö, para conocer el nivel alcanzado de escritura y comprensión oral. A través de esta única evaluación oral y escrita pudimos enterarnos de los resultados positivos del curso en hñähñö, donde se muestra que independientemente del uso español y de la alfabetización en español, los estudiantes aprendieron a leer y escribir en

hñähñö desde el primer año, en una perspectiva de bialfabetización. Resultados que marcan una diferencia notable con respecto a las generaciones anteriores, que en ocasiones aprenden a leer y escribir hasta el cuarto grado de primaria.

La sexta cuestión se relaciona con las variaciones dialectales del hñähñö en uso en las clases. A los padres de familia empezaron a inquietarles ciertos tonos desconocidos del hñähñö que el profesor usaba en sus clases y no correspondían a los tonos del hñähñö de Santiago Mezquititlán. Se enteraron de que el profesor de hñähñö es originario del Valle del Mezquital y que no hablaba como ellos, encontraban ciertas variaciones tonales distintas y les preocupaba mucho que sus hijos estuvieran aprendiendo un hñähñö diferente. Un fenómeno que los sociolingüistas distinguen entre “acento” y dialecto, donde el acento es una forma determinada de pronunciar, una variedad; un dialecto, en cambio, se diferencia de otros de la misma lengua en al menos tres niveles: pronunciación, gramática y vocabulario (Romaine, 1996). Desde luego los padres no tenían más información que la transmitida por sus hijos: a los profesores les estábamos enseñando hñähñö y habíamos seguido con ellos. Era una preocupación natural, común cuando son introducidas variaciones dialectales en un mismo proceso, sobre todo cuando hay pugnas regionalistas históricas de subordinación y supremacía dialectal. Este era uno de los tantos casos donde percibíamos cierto rechazo hacia los hñähñö del Valle del Mezquital, pensábamos que este rechazo sólo se daba entre los profesores hñähñö de Querétaro y aparece cuando profesores hñähñö del Valle del Mezquital llegan a ocupar la mayor parte de los puestos principales dentro del subsistema de educación indígena en el Estado de Querétaro, y que no era posible que fuera traducido por los padres de familia para cuestionar nuestra oferta.

En varios encuentros informales con padres y madres de familia les explicamos que efectivamente el profesor de hñähñö es originario del Valle del Mezquital y que él había tomado cursos para aprender el dialecto hablado de Santiago Mezquititlán; además, nosotros no estábamos enseñando a hablar hñähñö a sus hijos, ellos ya sabían hablar y partíamos de esta capacidad. Solo estábamos procurando enseñarles a escribir el hñähñö a través de un sistema estandarizado de escritura existente,

construido recientemente por un grupo interregional e interdisciplinario de profesores y escritores hñähñö y especialistas del hñähñö, un sistema que busca unificar en un sistema las variantes dialectales de las ocho regiones del país, incluyendo a los hablantes de las urbes, que en cierto modo han modificando el habla y que podían, incluso, constituir otros dialectos del hñähñö.

En el diagnóstico sociolingüístico que realizamos encontramos que muchos padres y madres de familia, así como niños y niñas, están perdiendo rápidamente el hñähñö, pérdida que percibimos se presenta en la mezcla de códigos de la mayoría de los inmigrantes expuestos a situaciones diglósicas, donde se supone deben conocer más de un código y lo normal es utilizar uno sólo cada vez; pero esto no sucede, dado que en las secuencias que un niño bilingüe construye al hablar en un medio monolingüe como la escuela, introduce elementos de las dos lenguas para darse a entender. Este tipo de habla “mezclada” es más frecuente en los hijos que en los padres de familia, dado que el uso del español se intensifica en la nueva vida que adoptan en la ciudad y, en consecuencia, en la escuela. Muchas veces esta mezcla va originando un habla indígena españolizada que da la creencia a los propios hablantes que esa es la forma correcta de hablar y que el habla vernacular es cosa de personas tradicionales que se resisten a adoptar el español. Cuando tratamos de introducir el habla vernacular aparecía reiteradamente una reacción que desembocaba en argumentos tales como “ese hñähñö no es el de Santiago Mezquitlán”. Para ellos la españolización del hñähñö era supuestamente lo correcto antes que la revitalización del habla vernacular.

Finalmente consideramos que la participación de la comunidad de madres y padres de familia era fundamental para el desarrollo de la propuesta en varios niveles: primero, en la construcción de una opinión favorable hacia la educación bilingüe; segundo, para construir un programa a largo plazo de revitalización del hñähñö; tercero, la introducción del hñähñö en escuela; cuarto, la posibilidad de una participación directa mediante la elaboración de materiales de lectura en hñähñö y en el desarrollo de algunos contenidos; todo ello para dar respuesta a la exigencia de contemplar las variación dialectal de Santiago Mezquitlán.

## APRENDIENDO CON LA DIFERENCIA

Como mencionamos antes el área denominada en este texto “Actividades Interculturales” (AI) comprende: el ofrecimiento de un curso de hñähñö a las profesoras del plantel; el apoyo para la inclusión de la cultura y la lengua hñähñö en los eventos cívicos y recreativos, y el mejoramiento de la comprensión lectora en español de los estudiantes hñähñö de quinto y sexto grados. Estas actividades, además de fortalecer la propuesta (PEB), ante todo tenían el propósito de abordar y transformar el ambiente racista prevaleciente en la escuela y la revitalización del hñähñö. Hemos abordado antes la cuestión del curso de hñähñö ofrecido a las profesoras, ahora nos dedicaremos a exponer las experiencias que arrojaron los eventos cívicos y recreativos, así como la comprensión lectora en español.

El contexto social de la escolarización se refiere a la estructura de las experiencias educativas, cómo son vistas por los participantes, las actitudes y políticas que adoptan los actores en la ejecución de los programas. Este contexto social puede influir en los resultados de manera positiva o negativa. Varios autores (Cummins, 2000 y Ogbu, 2003) coinciden en señalar que los factores de clase social influyen en la experiencia educa-

tiva, así como el estatus minoritario y el estatus migratorio. En nuestro caso el ser indígena en la ciudad y entrar a la escuela llevando consigo esta condición ha sido determinante en la escolarización de los niños y las niñas de origen hñähñö. Estos factores son tan importantes cuando hablamos de un posible establecimiento de programas bilingües alternativos en las llamadas escuelas regulares de la ciudad, como también en muchas otras urbes del país que albergan a población indígena.

Como hemos visto, las experiencias educativas de los estudiantes indígenas continúa siendo substancialmente desigual, no obstante el número de leyes decretadas a niveles local y nacional. Muchos estudiantes indígenas son atendidos en escuelas públicas en condiciones muy pobres, con calidad también pobre, con libros y materiales educativos poco significativos, no tanto porque la lengua y la cultura indígena estén ausentes en todo ello, no por una descuidada omisión, sino porque hay en los planteamientos de la educación pública una discriminación sistemática (Saldívar, 2006), reflejada en los niveles bajos de la instrucción.

El reconocimiento en la escuela de la condición indígena era un requisito indispensable para el desarrollo de las tareas que nos propusimos; sin esto, cualquier cosa por hacer hubiera resultado banal. La aceptación de los profesores a la condición indígena de los estudiantes hñähñö supuso el reconocimiento de una serie de condiciones no siempre positivas, ni analíticas, al contrario; con frecuencia al referirse a los estudiantes hñähñö utilizaron nociones prejuiciosas, asociadas casi siempre con la pobreza, con deficiencias culturales y lingüísticas. Lamentablemente tales nociones guiaban el trabajo en aula y establecían en la escuela un ambiente segmentado racialmente. La costumbre supuestamente indígena asumida por la escuela como principio para suspender clases cuando los niños debían ausentarse para asistir a las fiestas del pueblo, es un principio institucional racista. Otra costumbre propia de los niños hñähñö es combinar la escuela con el trabajo, situación que impedía a muchos hacer tareas en casa, hecho asumido fatalistamente por la escuela, donde no cabían exigencias porque atentaban contra la cultura indígena. Este es otro caso de racismo institucional, encubierto con la idea de respetar usos y costumbres indígenas. Normalmente los niños y niñas hñähñö llegan a inscribirse a primer grado sin haber cubierto el preescolar; en

estos casos, los profesores que atienden el primer grado observan como normal tal carencia y por lo tanto se dedican casi por completo a cubrir los contenidos del preescolar, aplazando los contenidos del primer año para abordarlos en segundo año. Este es otro elemento del racismo institucional, encubierto tras la fachada de un supuesto beneficio académico, que genera un enorme rezago del que nunca se van reponer.

La falta de recursos en esta escuela en particular supone también la existencia de una discriminación sistemática, así como la falta de interés de las profesoras por transformar sus prácticas sociales y pedagógicas discriminatorias. Muchos investigadores (Ogbu, 2003) han mostrado que no sólo son los recursos deficientes empobrecen a las escuelas, sino también la concentración de las minorías y los estudiantes pobres. En las escuelas pobres como esta se concentran casi todos los males sociales, adicciones, trabajo mal remunerado, falta de equipo, desinformación, desactualización pedagógica, reprobación y una eficiencia terminal muy baja, maltrato físico y moral, violencia interna. Plantear innovaciones en este ambiente sin que haya respuestas de malestar podría resultar increíble.

La desigualdad en la instrucción para la población indígena varía notablemente con respecto a los estudiantes no indígenas que, sin ser ricos, obtienen mejor trato y en consecuencia mejores resultados académicos. Los estudiantes indígenas de bajos ingresos, comparados con los no indígenas, son quienes tienen que enfrentar los problemas de acceso a la escuela, quienes reciben ayuda académica adicional con el supuesto de que serán salvados de la reprobación, de la terminación de la primaria sin que sean afectados en la percepción de los ingresos necesarios para su subsistencia. Así pues, las desigualdades dentro de la escuela siempre estarán marcadas por la condición del ser indígena y por las condiciones económicas de los estudiantes pobres, sobre todo, por las deficiencias atribuidas al hecho de hablar indígena y mantener vivas costumbres indígenas.

Las desigualdades expresadas en la escuela son el reflejo de las desigualdades propias de la sociedad; es decir, las desigualdades que observamos en la escuela son tan sólo expresiones microscópicas de una estructura mayor. Los indígenas inmigrantes en la ciudad forman nú-

cleos de convivencia residencial apartados del resto de la población citadina, que construye imágenes atávicas y racistas de esta población cuando llegan a establecerse y se someten a la observación aguda de la lupa de los ciudadanos que los considera intrusos, extraños, extranjeros, rústicos y parroquianos. Los hñähñö han experimentado en la ciudad la violencia racista de varias maneras. A continuación veremos un ejemplo de violencia racista sistemática causada por la construcción de una unidad habitacional en la Colonia Roma, destinada a un grupo de vecinos de origen hñähñö provenientes de Santiago Mezquititlán. En uno de los puntos de una larga carta que los vecinos dirigen a la Delegación Cuauhtémoc, destacan:

...los indígenas tienen sus propias costumbres extrañas y se les permite que las expresen, pero sin que perjudiquen el orden y la buena convivencia, la normalidad vecinal (...) Los indígenas que pretenden vivir aquí no obedecen las normas de convivencia vecinal aduciendo que ellos se rigen por sus usos y costumbres, y generan malestar en los vecinos, se orinan en la calle, tiran basura, se drogan, son agresivos, arrojan piedras a los perros que sacamos a pasear por las calles, destruyen el Jardín Luis Cabrera cortando su flores y arbustos (...) La comunidad vecinal insiste en su respeto a los hñähñö, pero solicitan que sen reubicados en un "lugar apropiado" (el entrecomillado es nuestro) para este tipo de gente...<sup>59</sup>

La carta alude que la presencia hñähñö en el entorno vecinal de la Colonia Roma rompe con la armonía del paisaje humano, porfiriano, criollo-mestizo, de clase media, por lo que solicitan la pronta reubicación de este conjunto. En este caso el temor a la mezcla y el rechazo son los métodos más comunes de aislamiento y control de los límites del contacto interétnico.

Lo que sucede en el ambiente vecinal de la Colonia Roma se traslada a la escuela reproduciéndose en todos sus detalles. Este ambiente nos ofrece un vasto material para explicar el racismo llevado a la escuela, el aislamiento indígena y el control de las fronteras de contacto con los

---

<sup>59</sup> Fragmentos de una carta del Comité Vecinal Roma Norte Oriente dirigida a las autoridades de la Delegación Cuauhtémoc, fechada el 18 de abril de 2001.

“otros”. En este ambiente podemos incursionar sobre las distintas manifestaciones del racismo, pero también nos da la posibilidad de introducir cambios mediante acciones afirmativas de la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes.

En la escuela los juicios de excelencia y la asimilación de los valores dominantes son algunas de las tendencias que adopta la enseñanza y que llegan a convertir las diferencias existentes en desigualdades latentes, de tal suerte que la desigualdad es general ahí donde las alteridades pasan por el matiz de la norma escolar y éstas se convierten en desventajas, se transforman en deficiencias académicas. Con frecuencia tales diferencias se transforman con relativa facilidad en desigualdades. Aceptar la diferencia en las aulas a menudo conlleva a generar situaciones de desigualdad en el aprendizaje. Las vías más comunes que adoptan los sistemas de enseñanza para transformar la diferencia en desigualdad están conectadas a situaciones de orden interno y externo a la escuela (Rebolledo, 1996). Por ejemplo, la compensación, la certificación y el rechazo escolar, son situaciones propias de una atmósfera donde privan las diferencias individuales y sociales e influyen de manera importante en la transformación de las diferencias en desigualdades (Oliver, 2003:74). Aceptar la diferencia en la escuela significa ejercer el principio fundamental de coexistencia de los componentes de la diversidad, pero también supone anteponer las diferencias a las desigualdades (Rebolledo, 1996b). Algunas perspectivas de uso de la diversidad en la educación (ver Ogbu, 2003), suelen basarse en la diferencia (definida no como déficit, sino como recurso y capacidad) y en los elementos que la diversidad ofrece (riqueza, intercambio e intercomunicación). La alteridad cultural y la diversidad lingüística en la escuela, donde los componentes diferenciadores son la excepción y no la regla, se admiten como elementos claramente relacionados con la desigualdad y al estatus social de los sujetos, no como componentes de variedad y riqueza de recursos escolares. Algunos educadores recurren a la diversidad como molde de enseñanza, pero no tardan en caer en una extraña obsesión por fundir prácticas de segregación y asimilación, de separar y homologar, de mezclar en la práctica pedagógica valores, tradiciones, identidades, lenguas, gustos y modos de ser. La tentación de mezclar refleja una clara obse-

sión por la indeterminación, pero también vislumbra algunas de las respuestas estandarizadas dirigidas a ordenar el caos que genera la propia diversidad (Rebolledo, 1996b).

## **REVITALIZANDO EL HÑÄHÑÖ**

Revitalizar el hñähñö incluye el fortalecimiento de la cultura y la lengua a través de la escuela y la realización de actividades de extensión en la comunidad de padres y madres de familia. A lo largo de este texto hemos sostenido que en la escuela prevalece un clima discriminatorio hacia los niños y las niñas de origen hñähñö. La pregunta por hacer en este caso es ¿cómo trabajar para revertir este clima discriminatorio? ¿Qué tipo de tareas académicas se podrían plantear para disminuir sus efectos negativos en la escuela? Como hemos visto la discriminación racial en la escuela presenta muchos ángulos; por un lado no se acepta que el hñähñö pueda ser usado con regularidad en las actividades de la escuela, ni mucho menos para el aprendizaje; por otro lado los modos de ser indígena en la escuela parecen no ser las mejores moldes de comportamiento para los profesores y las profesoras.

Así, una primera tarea tendiente a disminuir el clima racista, y su vez ejercitar principios de reconocimiento hacia la cultura indígena en la escuela, fue la enseñanza del himno nacional en hñähñö a toda la población escolar, incluyendo a estudiantes hñähñö y no indígenas, a fin de que fuera entonado los lunes durante los honores a la bandera y en eventos especiales. Una crítica hecha por observadores externos veía un tanto limitada una acción como esta ya que, según ellos, el único logro posible sería la reproducción de moldes escolares y un perenne ejercicio de traducción. Nosotros respondimos a esta crítica con varios argumentos: se trataba de una tarea no aislada de un propósito más amplio, que buscaba revitalizar el hñähñö otorgándole un espacio de exposición y desarrollo en la escuela, que desde luego no era la única acción, también incluíamos la exposición escrita del hñähñö a través de letreros, anuncios y señalizaciones de la escuela; además de que comenzamos con algo que fue del interés de los estudiantes y contamos para ello con la participación de las profesoras.

Antes señalamos que a principios de 2004 se realizó en la escuela, con el apoyo de la SSEPDE, la CGEIB y la UPN, un encuentro coral con estudiantes de la escuela Ignacio Manuel Altamirano de Santiago Mezquititlán. La intención de este evento era reunir los niños indígenas y no indígenas en un encuentro denominado Convivencia Intercultural y, sobre todo, aprovechar la experiencia de los estudiantes de Santiago Mezquititlán en cuanto a los adelantos respecto del canto del himno nacional en hñähñö e influenciar a los estudiantes del plantel. El resultado de este encuentro fue que los estudiantes de ambas escuelas se reunieron un fin de semana completo, ensayaron en conjunto el himno nacional en hñähñö e hicieron otras actividades como la visita conjunta al Museo Nacional de Antropología e Historia, y un lunes memorable en el turno matutino entonaron juntos el himno nacional en hñähñö durante los honores a la bandera y como motivo especial del encuentro, al que asistieron autoridades educativas de la SEP y de USEBEQ.

Con esta idea propusimos la formación del coro hñähñö en la escuela, con el fin continuar con los ensayos del himno nacional e incrementar el repertorio del coro con más canciones en hñähñö. Durante buena parte del ciclo escolar 2003-2004 ensayaron consiguiendo buenos resultados, que desafortunadamente ni el director, ni los profesores consideraron elementos importantes de trabajo para la escuela. La profesora encargada del coro prefirió continuar con los ensayos en español, dado que la convocatoria para el concurso del himno nacional era en español; por eso decía que de nada serviría ensayar el himno en hñähñö, además si fuera en hñähñö de todos modos en el Distrito Federal no había jurado calificador especial para hñähñö, eso era según ella la gran limitante. Su punto de vista es que tal vez para un concurso con escuelas indígenas de la provincia pudiera ser más provechoso, pero eso era muy lejano a los intereses de ese momento.

El resultado de esta actividad podemos resumirla de la siguiente forma: a pesar de que los estudiantes han aprendido a cantar el himno nacional las profesoras le restan importancia, consideran que los estudiantes nos les interesa y no vale la pena insistirles, de nada contribuye en el desarrollo académico. Siguen pensando que es mejor, como mexicanos que son los indígenas, enseñarles el himno en español.

Otra tarea incluida en el propósito de revitalizar el hñähñö, de visibilizarlo como lengua, fue precisamente un esfuerzo que quedó estancado. Consistía en exponer el hñähñö mediante la escritura de anuncios, letreros circunstanciales y señalizaciones. Una de las tareas que propusimos a la profesora titular y la auxiliar del hñähñö del primer año era que aplicaran sus ejercicios de escritura en hñähñö realizando carteles, agregando a las señalizaciones ya existentes (como la Dirección de la escuela, los baños, el nombre de los salones y de cada lugar) su nombre en hñähñö. Propusimos la elaboración de un periódico mural para exponer la escritura del hñähñö aludiendo temas de la escuela. Algunas ideas fueron realizadas por la profesora auxiliar del hñähñö y otras no pudieron llevarse a cabo dado que hubo quejas de las profesoras del turno matutino quienes ocupan el mismo plantel, pero también debido a una resistencia inexplicable de la profesora titular a exponer la escritura del hñähñö fuera del salón, insistía mucho en que la escritura del hñähñö era una cuestión más privada que no debía salir del salón, que era únicamente para su uso interno y no público. Hay varios detalles que tal vez no valga la pena mencionar, pero que para nosotros fueron significativos: cuando se había anunciado la visita del presidente de la República la profesora auxiliar de hñähñö había propuesto a sus alumnos elaborar letreros y señalizaciones en hñähñö para colocarlos en todos los sitios de la escuela; la profesora titular mandó quitarlos con el argumento de que se trataba de un evento público y no privado.

### **LEO MEJOR EN ESPAÑOL SI METO EL HÑÄHÑÖ**

Otra actividad muy importante consistía en apoyar a las profesoras y profesores con talleres de comprensión de lectura. Dado que se han detectado problemas de interferencia lingüística del hñähñö en la comprensión de lectura del español, particularmente en el cuarto, quinto y sexto grados, pensamos en ese momento que un taller podría beneficiar académicamente a los estudiantes en su comprensión de lectura. Hay una creencia muy extendida y arraigada en la escuela que se expresa en la idea de que bilingüismo afecta el desarrollo del aprendizaje, sobre

todo el uso del *hñähñö* para el aprendizaje de los contenidos escolares afecta, según esto, la adquisición del español. Consideran que si los estudiantes siguen usando el *hñähñö* para fines académicos corren el riesgo de exponerse a mayores fracasos y pueden alejarse con mayor facilidad de los propósitos de aprendizaje. Con este planteamiento equívoco comenzamos a dar apoyo a los últimos grados (4º, 5º y 6º) para mejorar la comprensión de lectura en español. Comprendíamos el sentido ideológico de tal creencia equívoca, por lo que emprendimos un proceso de trabajo para revertirlo y construir un planteamiento diferente, con resultados que demostraran la necesidad de tomar el *hñähñö* como elemento indispensable para lograr mejores resultados académicos en español. Sin duda sobre este especial aspecto de la comprensión lectora existe abundante literatura (Durgunoğlu, 1997 y de Groot y Kroll, 1997) que demuestra innumerables mecanismos de transferencia a nivel cognitivo, léxico, académico y social, de una lengua a otra y de la influencia que tienen una lengua en la adquisición de habilidades y competencias en otra lengua. La investigación en la lectura bilingüe aún es muy escasa y es necesario considerar los contextos específicos en que se realiza para esclarecer la naturaleza de los procesos cognoscitivos involucrados y delimitar cuáles de ellos se transfieren (Míguez, 1996).

La lectura bilingüe requiere varios tipos de conocimiento de los procesos de lectura en las dos lenguas: conocimientos lingüísticos, conocimientos de la lectura de tipo social y cognitivo (usos, registros, estilos, decodificación comprensión inferencial y estrategias, entre otros) y conocimientos del tema y del mundo que tienen como contexto dos culturas. A diferencia de la lectura monolingüe, de acuerdo con Durgunoğlu (1997) implica dobles procesos, sin embargo, muchos conocimientos y habilidades son potencialmente transferibles entre la lectura en una y otra lengua, aunque también se pueden presentar interferencias o aún interpretaciones no adecuadas del texto en cuestión por la falta de comprensión del contexto cultural en que se inscribe el texto (Míguez, 2006).

El estudio de la relación entre el bilingüismo y la lectura no es sólo una suposición construida por los investigadores sino parte de una realidad que llega a impactar el futuro de los estudiantes. En un extenso

reporte elaborado por Míguez (2006) se revisa la literatura sobre la comprensión lectora bilingüe y de manera especial presenta los resultados obtenidos en diversos talleres, en los que abunda sobre el problema. En este reporte destaca, entre otras cosas, que los estudios que tratan la relación entre bilingüismo y cognición, muestran que el bilingüismo en determinadas condiciones tiene efectos benéficos potenciales sobre una serie de procesos cognoscitivos, tales como el conocimiento metalingüístico y metacognitivo, tanto para la lengua materna (L1) como para la segunda lengua (L2), así como en el desarrollo del pensamiento divergente o creativo, entre otros procesos mentales (Baker, 1993). Dentro del área de la metacognición se ha encontrado una superioridad de las personas bilingües en la sensibilidad lingüística para la comunicación oral (Romaine, 1989), al igual que en la narración de cuentos y en la automatización de los aspectos formales del lenguaje (Baker, 1993). Todo lo anterior hace suponer una mayor capacidad en esta población para la adquisición de la lectura y su desarrollo posterior. En este sentido algunos estudios realizados en contextos escolares bilingües señalan ventajas de estudiantes bilingües en la lectura, por sus posibilidades de transferir de los conocimientos lectores entre L1 y L2 y por el conocimiento de dos visiones del mundo (ver por ejemplo Cummins, 2000 y 2005).

Bialystock (2001), plantea que el progreso de los niños y las niñas bilingües en la adquisición de la lecto-escritura dependerá en parte de factores sociales, políticos y educativos que definen el ambiente de los niños cuando inician la alfabetización. En los programas de inmersión niñas y niños tienden a ser hablantes nativos del lenguaje mayoritario y aceptan la segunda lengua sin vacilación o costo para la L1; aunque la lectura sea oficialmente enseñada en L2, normalmente tienen fuertes habilidades y conocimientos previos para desarrollar la alfabetización en la lengua mayoritaria. Los niños que tienen su L1 minoritaria, están en una situación diferente porque necesitan aprender habilidades de lecto-escritura en la lengua de la mayoría, que pueden o no hablar bien.

Los lectores en una L2 deben desarrollar un amplio vocabulario, estructuras sintácticas básicas y estrategias de interpretación de alto nivel (incluyendo el conocimiento previo, inferencias esquemáticas y estrategias de comprensión). La complejidad de los procesos de lectura presen-

ta muchos problemas específicos para el aprendizaje de la lectura en L2, pues se requiere operar en dos ambientes de lenguaje, con expectativas y normas que favorecen el uso de una lengua sobre otra en diferentes dominios sociales.

La teoría de los umbrales de Cummins (1981 y 1991) indica una relación directa entre grado de desarrollo de la L1 y la L2 en las personas y las posibilidades de acceso a consecuencias más favorables para los procesos cognitivos. Para Cummins los efectos negativos, neutrales o benéficos, también están vinculados con las condiciones de bilingüismo sustractivo (pérdida de la lengua minoritaria L1 frente a la lengua mayoritaria L2) y bilingüismo aditivo (donde L1 es la lengua dominante y L2 es la lengua que se aprende sin riesgo de pérdida de L1). Las investigaciones en conjunto hacen énfasis en ventajas cognitivas en la conciencia lingüística, metacognición, sensibilidad comunicativa, y aún en habilidades matemáticas (ver por ejemplo, Baker, 1993; Wei, 2000; Durgunoğlu, 1997). Un tema de gran relevancia es la relación entre las dos lenguas para el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura (Cummins, 2002, Durgunoğlu, 1997), en el sentido de las condiciones en que se favorece la transferencia de este tipo de habilidades entre las lenguas.

Durgunoğlu (1997) trata la comprensión lectora bilingüe considerando los procesos cognitivos de alto nivel de la lectura: conocimiento lingüístico, literario y previo; retoma su modelo de los estudios con lectores monolingües. Como se mencionó anteriormente, existe una tendencia en la investigación de la lectura bilingüe a apoyarse en la investigación y en las teorías de la lectura monolingüe, sin embargo, como señala este autor, es necesario proceder de forma cautelosa cuando se trata del bilingüismo.

Durante dos ciclos consecutivos se realizaron talleres de apoyo a la comprensión de lectura en español, poniendo especial atención en los procesos de transferencia del hñähñö al español. Los talleres nos muestran que si brindamos explicaciones adicionales en hñähñö para comprender los textos en español es posible obtener mejores resultados en la comprensión. Pese a que nos encontrábamos en una etapa donde todavía no poseíamos suficiente información acerca de tales procesos de transferencia, y no obstante que aún había un gran vacío respecto a los

procesos de adquisición y competencia para conocer con mayor precisión el tipo de factores lingüísticos y académicos que entran en juego en el proceso lector, podíamos asegurar que el apoyo con el hñähñö en la lectura en español ofrecía mejores resultados que la lectura en la óptica monolingüe.

## CONCLUSIONES

Nuestros comentarios finales estarán enfocados a plantear cuestiones generales sobre la migración y la escolarización indígena en la ciudad, así como algunos puntos relativos a la atención bilingüe de los niños indígenas en las escuelas primarias públicas del DF, sin pasar por alto algunas recomendaciones en torno a posibles alternativas de educación bilingüe y de formación docente intercultural.

### **INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN HÑÄHÑÖ**

La experiencia migratoria de los hñähñö está asociada al sufrimiento discriminatorio y a la resistencia a la asimilación cultural, así como a un alto nivel de cohesividad grupal; posee una peculiar capacidad adaptativa para sobrevivir y desarrollarse en el ámbito urbano. Esta capacidad se basa en la experiencia discriminatoria, en la nueva identidad forjada en los vecindarios y las restricciones impuestas a sus miembros para manejarse ante instituciones como la escuela, partidos, iglesia y asociaciones. Sin embargo, la nueva condición del migrante hñähñö como tra-

bajador “de la calle”, trabajadora “doméstica” y asalariado moderno de la gran urbe, no ha suprimido su condición de indio; por el contrario, se ha añadido a ésta una nueva condición de migrante y desterrado indígena. Los primeros inmigrantes se acoplaron a una serie de actividades informales e incluso las hicieron suyas incorporándolas a su repertorio étnico, lo que les dio la posibilidad de desarrollar capacidades adaptativas sumamente variadas, sólo que esas actividades informales y servicios han constituido un inventario de oficios no calificados y ocupaciones “estigmatizadas”. Ciertamente los grupos recién llegados sobrevivieron gracias a la adopción de ocupaciones como estas, que sólo han sido desempeñadas por los propios indígenas y en las que comúnmente se enganchan los recién llegados e inician su incorporación a la vida urbana.

Los primeros hñähñö de Santiago Mezquitlán que llegaron a la ciudad de México durante los años 40 prácticamente fueron expulsados de su pueblo de origen, al invadir sus veneros de agua y despojarlos de sus tierras. Aunque vinieron en busca de una vida mejor, distinta a la que habían tenido en su pueblo, en la ciudad aprendieron que era muy importante que sus hijos entraran a la escuela. Consideraron que la educación era importante para lograr mejores condiciones de empleo y mejor salario. No obstante el sufrimiento discriminatorio en la ciudad a causa de su origen indígena, han creído que la escuela podría contribuir a cambiar dicha situación. Sin embargo pronto se dieron cuenta de que la escuela es tanto más discriminatoria que el propio ambiente frecuentado por ellos cotidianamente. En la escuela los niños de origen hñähñö sufren cotidianamente la discriminación racial, son encasillados en un sitio académicamente desventajoso con el argumento de que no hablan bien español y luego son situados en un lugar especial para atender sus deficiencias lingüísticas y culturales.

La escolarización hñähñö es un proceso en el que en muy pocas ocasiones los niños ven culminar el ciclo básico completo y en muy contados casos continúan con la secundaria. Con frecuencia interrumpen sus estudios debido al constante cambio de residencia y a los movimientos generados por la propia migración; pero también la escuela ha contribuido a que esta situación empeore; primero al situarlos como estudiantes rezagados y “en transición permanente”; y luego al someterlos a una

doble selección, una de tipo académico y otra de corte cultural. Los niños sin experiencia educativa son más propensos a tener dificultades; por ejemplo, aquellos que llegan sin preescolar de entrada son considerados estudiantes rezagados y los niños que han contado con algún grado escolar llegan con “deficiencias”, ya sea porque la educación que recibieron en su pueblo fue limitada o porque tales deficiencias son consecuencia directa de la migración.

## **BILINGÜISMO Y ESCOLARIZACIÓN TRUNCA**

La escolarización de los niños indígenas inmigrantes es un proceso relativamente corto, interrumpido y con un final cargado de experiencias traumáticas. Son pocos los que continúan con la secundaria y no es muy común que alguien estudie la preparatoria, menos una carrera profesional. Como hemos visto las experiencias educativas de los estudiantes indígenas están plagadas de acontecimientos lastimosos, nos muestran una enorme dificultad para adaptarse a la vida escolar, permanecer en la escuela y concluir el ciclo escolar.

Los docentes suponen que la afluencia de estudiantes indígenas ha llegado a empobrecer a los planteles y ha establecido un desconcierto generalizado en torno al cumplimiento de las metas educativas. Este supuesto de los docentes coincide con lo señalado por Ogbu (2003), en el sentido de que no sólo los recursos deficientes pueden llegar a empobrecer a las escuelas, sino también la concentración de las minorías y los estudiantes pobres. Por ello trabajan en pésimas condiciones materiales y recurren constantemente a la justificación según la cual los estudiantes indígenas no podrán cumplir con los objetivos académicos marcados oficialmente por lo que, según ellos, no vale la pena hacer esfuerzos adicionales, pues piensan que cualquier intento no podrá suprimir tales limitaciones. Los materiales de estudios son poco significativos y las prácticas pedagógicas son altamente discriminatorias.

La instrucción a los niños hñähñö es de pésima calidad, no hay punto de comparación con aquella ofrecida a los “otros” no indígenas, incluso a los del mismo plantel, que sin ser económicamente acomodados son

mejor tratados y, en consecuencia, reciben mejores pautas de trabajo y mejores notas académicas. Los estudiantes hñähñö, trabajadores “de la calle” de bajos ingresos, comparados con los “otros”, son quienes tienen que enfrentar los problemas de acceso a la escuela, quienes reciben ayuda académica adicional con el supuesto de que serán retenidos y salvados de la reprobación.

La presencia indígena en la escuela ha modificado sustancialmente la cultura escolar y la interacción entre los profesores y alumnos, para imprimir nuevas pautas de relación. A los niños indígenas les resulta difícil comprender muchas de los estilos de vida de los “otros” niños y entender las normas escolares, por lo que tratan de eludirlas con prácticas de “separación” y “aislamiento”. Cuando la separación y el aislamiento son interpretados bajo el molde de la cultura escolar, se tiene como resultado un catálogo de faltas “típicas” de los niños indígenas a las reglas escolares. Cuando los niños hablan entre sí en su lengua materna frente a la profesora cometen una falta a la norma escolar considerada una alta profanación; cuando los niños, por obvias razones, no entienden una instrucción de su profesora son calificados como “desobedientes” e “irrespetuosos”; son catalogados como niños “cohibidos” cuando no responden a las preguntas de la profesora, etc. Este tipo de desajustes en la vida escolar crea un ambiente caótico, ambiguo e impredecible en cuanto a los nuevos retos de la escuela, donde las deficiencias atribuidas a la costumbre y a la lengua indígenas acentúan la asincronía cultural y las desigualdades internas.

Los niños de origen indígena enfrentan una serie de barreras en la escuela. Hay barreras sociales que se refieren a las carencias económicas que obligan a los estudiantes a trabajar, impidiendo dedicarse de tiempo completo a las tareas escolares. La pobreza se refleja no tan sólo en la pobreza económica, sino también en un rendimiento académico deficiente. Las barreras culturales son aquellos estigmas preexistentes, contruidos a base de considerar a la cultura indígena como un elemento endémico en el aprendizaje; catalogar a los estudiantes de origen indígena dentro un segmento de población con problemas culturales le otorga una condición deficitaria. Esa condición deficitaria refuerza la segmentación del ambiente de aprendizaje y desplaza el bagaje cultural

de los niños. La barrera lingüística está impuesta a los estudiantes bilingües, a quienes no hablan “bien” el español; además de su bilingüismo asincrónico están frente a un doble problema, pues son condenados a dejar la lengua materna cuando les exigen hablar sólo español y cuando hablan sólo español generalmente lo hacen “pronunciando mal”, de tal manera que ambas situaciones tienden a aislarlos en la enseñanza.

El bilingüismo indígena es un fenómeno que se expande en las escuelas primarias públicas y se instala en los planteles más como un mal endémico que como una propiedad cultural de los niños indígenas. Los niños bilingües van a la escuela con la expectativa de aprender español y de hecho creen que la escuela les dará todas facilidades para aprenderlo con propiedad. Efectivamente, esta creencia concuerda con los intereses de la escuela al concentrar toda su atención en la enseñanza del español, pero estos propósitos pronto se ven frustrados, sobre todo al no cumplir con la meta mínima, pues la mayoría de los niños logran aprender a leer y a escribir hasta el tercero o cuarto grados de la primaria. Generalmente este fracaso es atribuido a la “falta de capacidad” de los niños para aprender español, y en alguna medida a la persistencia de los niños en usar su lengua materna en el ambiente de enseñanza del español. Se llega a suponer que los niños, por estar expuestos a un ambiente cotidiano de español, como es el caso de los niños inmigrantes, poseen necesariamente un dominio sobre el idioma, pero no es así; hablan español indígena, es decir una variación no estándar del español, además de que son bilingües. Los docentes no se preguntan sobre las verdaderas causas del fracaso en estos casos particulares, ni creen que la escuela debiera hacer cambios para ajustarse a la realidad bilingüe de los niños, más bien piensan que los niños deben ajustarse a la escuela antes de plantearse la posibilidad de una alternativa bilingüe.

Aún reconociendo el bilingüismo de los niños indígenas, parece que los docentes no conceden importancia a la lengua materna y a los efectos negativos que puede causar si no es tomada en cuenta en el proceso de aprendizaje y en las tareas escolares. De hecho las destrezas lingüísticas de los estudiantes son vistas como “deficiencias” y niegan su capacidad para aprender con habilidades bilingües. Al negarles esta capacidad generan un ambiente en el cual los niños perciben el rechazo a su idioma

y a sus formas de ser, que repercute en su identidad y en la confianza en su capacidad para aprender en la escuela. Los docentes fracasan al enseñarles sólo en español y no aprovechar el bagaje cultural inherente a la lengua materna; los niños sufren al ver que su esfuerzo por aprender español no ha sido suficientemente firme y por los estigmas originados por hablar su lengua materna dentro del salón.

A lo largo del trabajo hemos insistido en las enormes ventajas de la educación bilingüe y en el refuerzo que deben recibir los niños bilingües en la escuela. Muchas investigaciones (Hornberger, 2001 y 2003; Baker, 1993 y Cummins, 2005) demuestran ventajas en la comunicación intercultural, ventajas para apreciar el multiculturalismo en el desarrollo del pensamiento y en la creatividad, en la formación de una identidad sólida, en el currículum y el aprendizaje, así como ventajas económicas, además de que puede crear un puente intergeneracional que ayude a resguardar la memoria comunitaria y la comunicación fluida entre los viejos y los jóvenes del pueblo.

Nuestras propias evaluaciones sobre el bilingüismo y el desarrollo de una propuesta bilingüe, aunque limitados ambos, nos ofrecen una serie de elementos para pensar en la necesidad de una reforma completa de las escuelas primarias generales que operan con un currículum monolingüe homogeneizado, en la cual se incluyan ambas lenguas en el currículum, la lengua materna indígena y el español como L1 o L2, ambas como asignaturas o como lenguas de instrucción, en una flexibilidad tal que a los niños les permita desarrollarlas a lo largo del currículum sin restricciones curriculares y nociones prejuiciosas acerca de su dominio fluido. Una evaluación comparada (Ortiz, 2007) de la comprensión lectora de niños bilingües con un supuesto retraso en su comprensión, realizada por una profesora hñähñö en una escuela con niños hñähñö-bilingües recibiendo los mismos apoyos en español, dio como resultado un puntaje igual en la comprensión de lectura. Esta evaluación, aunque mínima, nos hace suponer que si los niños reciben un refuerzo a su lengua materna no sólo podrán rendir mejor en español, sino también en el resto de las materias; incluso es probable que tengan mejores resultados académicos si son atendidos con su lengua materna desde la alfabetización y con un método de enseñanza del español como L2. Trabajar con

las dos lenguas en el currículum crea un ambiente intercultural en la escuela en el cual el niño se sentirá parte de la institución, se forjará un identidad más sólida y tendrá mayor confianza en usar su idioma para pensar aquellas cuestiones de contenido de la enseñanza que no puede solucionar sólo con el español.

## **PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA BILINGÜE**

El PEIBDF ha sido hasta ahora la única alternativa oficial que ha reconocido la situación escolar indígena en el DF y que se ha propuesto interculturalizar los espacios escolares mediante cursos teóricos a las ATPs y materiales audiovisuales. El mérito de este programa ha sido la intención de interculturalizar las escuelas introduciendo aspectos de las culturas indígenas; sin embargo, sus pretensiones han sido demasiado estrechas en cuanto a que sólo han fijado su atención en la transmisión de imágenes de la culturas indígenas a través de muestras etnográficas que, en su afán de autentificarlas, únicamente han logrado captar reminiscencias idealizadas e imágenes teatralizadas de las culturas indígenas. El programa como tal puso muy poca atención en los problemas que realmente afectan a los niños en las escuelas, como el manejo de dos lenguas, las adicciones, la deserción, el racismo, y mucho menos en la necesaria formación de los profesores en los nuevos enfoques de la educación bilingüe intercultural.

La SEP no ha emitido recomendación alguna al respecto, ni mucho menos asumido el reto de atender la alteridad indígena y el multilingüismo de las escuelas primarias públicas, más allá del citado programa; aún sabiendo que en muchas escuelas se albergan estudiantes de origen indígena de diversas etnias del país y de que existen problemáticas específicas de orden lingüístico, no ha dado ninguna respuesta puntual, ni siquiera ha insinuado alguna iniciativa al respecto.

Nuestra limitada experiencia en la forja de una propuesta de enseñanza para niños bilingües hñähñö nos indica que la enseñanza en la lengua materna y de ella ofrece mayores ventajas en la adquisición del español y de los conocimientos académicos del conjunto de materias,

así como la necesidad de construir un modelo de enseñanza del español como L2 que facilite un aprendizaje bilingüe. Sin embargo, la realidad de los planteles impone una serie de condicionantes internas y externas que limitan cualquier opción de enseñanza bilingüe. Una condicionante fuerte en la propuesta que desarrollamos en una de las escuelas fue sin duda la desconfianza latente de las profesoras acerca de la continuidad del programa y el carácter exógeno de la propuesta. El programa era concebido por las profesoras como una propuesta circunstancial, no oficial y sin una aprobación explícita de las autoridades. Es decir, no había ninguna disposición oficial para cambiar el currículum o integrar aspectos de interés de los estudiantes y padres de familia en el currículum oficial; tampoco las profesoras estaban dispuestas a darle algún giro que implicara cambiar los roles tradicionales, los métodos y las rutinas de trabajo. Obviamente era difícil consolidar un plan así, surgido de una demanda interna y atendida externamente.

Este panorama nos indica además que, frente a las exigencias de un programa de educación bilingüe efectivo, no era posible por esta vía atender de manera sistemática las necesidades diversas de los niños indígenas; tampoco podíamos integrar elementos interculturales dentro de los planes de instrucción general. La opción que seguimos fue integrar de manera no oficial la inclusión de la lengua materna y el uso de materiales etnológicos dentro de los programas de las profesoras (que incluían la alfabetización y la integración cultural de los estudiantes en el salón y el apoyo a los docentes en tareas específicas), así como el aliento necesario al bilingüismo. La inclusión de tales actividades no rompieron, ni pretendían romper, con las barreras institucionales y las prácticas educativas imperantes en el logro de objetivos bilingües, pues únicamente buscábamos avanzar hacia la demostración a los docentes de algunos caminos posibles de atención educativa, así como llamar la atención de las autoridades en la necesidad de atender el bilingüismo.

Nuestra conclusión para avanzar en dirección a la educación bilingüe es que resulta necesario:

1. La atención educativa de los niños indígenas debe abandonar la perspectiva compensatoria;

2. integrar a la estructura curricular el uso del español y de la lengua indígena y el español como L2;
3. otorgar apoyo financiero y técnico a los docentes para el desarrollo de la enseñanza bilingüe;
4. asegurar que el programa se encuentra integrado a las partes de los proyectos básicos de la escuela; y
5. otorgar confianza a los docentes respecto a la continuidad del programa.

En suma, el éxito en los programas de enseñanza bilingüe casi siempre depende de los recursos suficientes, del énfasis en los desafíos que comprenden niveles altos de resultados, del entrenamiento de los profesores, del diseño de políticas del lenguaje en la escuela y planeación escolar, de un clima positivo de trabajo y de que los profesores y estudiantes realmente lo hagan suyo.

Finalmente queda en nuestra discusión un punto; se trata de las posibles alternativas de solución a la problemática docente monolingüe de las escuelas generales. ¿Qué se debe hacer con la planta docente monolingüe actual? Creemos que hay varias alternativas: avanzar incorporando a profesores bilingües para desempeñar múltiples roles (monitores, asesores, profesores titulares); formar a la planta docente ya existente en los planteles en las metodologías bilingües y los enfoques interculturales de la pedagogía; diseñar programas auxiliares multimedia y modalidades mixtas para apoyar a los docentes; sobre todo detonar un proceso de transformación del sistema escolar, capaz de integrar la perspectiva indígena y no indígena, el hñähñö y el español, lo local y lo global, en el marco de una escuela más justa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desarrollo en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Ediciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Appel, R. y Muysken, P (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México. El caso de las Marias*, México, Secretaría de Educación Pública, Colección Sep-setentas No. 182.
- Atabach, P., Berdahl, R. y Gumpert, P. (2005). *American Higher Education in Twenty First Century: Social, Political, and Economic Challenges*, New York, The John Hopkins University Press, Second Edition.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- Baker, C. y Prys, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Frankfurt Lodge, Multilingual Matters LTD.
- Barrios, M. (2006). *La problemática que enfrenta el profesorado monolingüe en la enseñanza de la lectura a niños bilingües (El Caso de la Es-*

- cuela Primaria Alberto Correa*), Universidad Pedagógica Nacional, tesis de Licenciatura en Ecuación Indígena.
- Bertely, M. (1997). "Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes", en *Indígenas en la escuela*. M. Bertely y A. Robles (coords.), México, COMIE.
- (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Publicaciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bueno, C. (1994). "Trabajadores indígenas en la construcción de la vivienda en la ciudad de México", México, Revista Nueva Antropología No. 46, septiembre 1994.
- Butterworth, D. (1975). *Tilantongo: Comunidad mixteca en transición*, México, Instituto Nacional Indigenista, Serie de Antropología Social No. 38.
- Carrasco, P. (1979). *Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F. (1995). "El papel del bilingüismo en la adquisición de una lengua extranjera: El caso del aprendizaje del inglés en Gipuzkoa", en "Infancia y aprendizaje", No. 72, 127-138.
- Cenoz, J y Perales, J. (2000). "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas" en: Muñoz C, editora. *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística. pp. 109-125.
- Coronado, G, y otros. (1984). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Colección Miguel Othón de Mendizábal.
- (1999). *Por que hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, SEP-Conacyt.

- Crispin, M. L. (2006). "Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: Problemáticas y Desafíos", en Yanes, P, Molina, V. y González (coordinadores) *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. 125-140.
- Crawford, J. (1993). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*, Los Angeles, CA, Bilingual Educational Services, INC.
- Cummins, J (1981). "The role of primary language development in promoting educational successes for language minority students" en: *Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework*. California: California State Department of Education.
- (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters LTD.
- (2005). *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*, Toronto, Universidad de Toronto (OISE), Mecanograma.
- Czarny, G. (2006). "Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan rostros distintos", en Yanes, P, Molina, V. y González (coordinadores) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México, Secretaria de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México/Universidad de la Ciudad de México, pp. 141-162.
- Dow, J. (1974). *Santos y supervivencias. Funciones de la religión en una comunidad otomí, México*, México: Instituto Nacional Indigenista, Serie de Antropología Social No. 33
- Durgunoğlu, A. Y. (1997). "Bilingual reading: Its components, development, and other issues", en: Groot, A. M. y Kroll, J. F. (eds.), *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp 255-276.
- Espinosa, K. (2007). "Atrapados en la calle. Fracaso escolar y adicciones", México, tesis de Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (1995). *Mujeres latinoamericanas en cifras*, Santiago de Chile, FLACSO/Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer.
- Ferguson, Ch. (2000). "Diglosia" en: *Bilingualism Reader*. Li Wei, London, Routledge.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del Lenguaje*, Madrid, Editorial Cátedra.
- (1997). *Reversing Language Shift*, UK; Clevedon Hall, Multilingual Matters, LTD.
- (1999). "Sociolinguistic", en *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Fishman, J. (edit.) Oxford, Oxford University Press.
- (2000). "Bilingualism with and without diglosia; diglosia with and without bilingualism", en *Bilingualism Reader*, Li Wei (edit.), London, Routledge.
- (2001). *Can threatened languages be saved?*, UK, Multilingual Matters.
- Flor, A. y Baker, C. (2001) *Guía para padres y maestros de niños bilingües*, Multilingual Matters, LTD.
- Fox, J. y Rivera, G. (2004). *Indígenas Mexicanos en los estados Unidos*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Francis, N. (1997). *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la Sierra de Tlaxcala (México)*. Tomo I y Tomo II, Ecuador, Abya Yala.
- Galinier, J. (1990). *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*, México, UNAM/CEMCA/INI.
- (2001). "Una mirada detrás del telón. Rituales y cosmovisión entre los otomíes orientales", en *Cosmovisión, Ritual e Identidad de los Pueblos Indígenas de México*, Johann Broda y Félix Báez Jorge, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica.
- Gelner, E. (1989). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Gentili, P. (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gibson, M. y Ogbu J. (1991). *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland Publishing, Inc.

- González, R. M. y Míguez, M. P. (1995) “La situación educativa de las mexicanas en relación con la equidad: educación básica y media profesional”, ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Goulet, L. y Mcleod, Y. (2002). “Connections and reconnections: affirming cultural identity in aboriginal teacher education”, Quebec, McGill Journal of Education, Vol. 37, Number 3.
- Groot, A. M. y Kroll, J.F. (eds.) (1997) *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 255-276.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Massachusetts.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language. The debate on bilingualism*, USA, Basic Books.
- Hamel, E. y Muñoz H. (1982). *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Serie Cuadernos de Información y Divulgación para Maestros, SEP.
- Hamel, E. (1986). “Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí español en las prácticas discursivas y la conciencia lingüística”, en El Colegio de México, Estudios Sociológicos, Vol. IV, mayo-agosto, No. 11.
- (2004) “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. IX, No. 20.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. NY: Cambridge.
- Hannerz, U. (1996). *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*, Frenesís, Cátedra, Univesitat de Valencia.
- Hekking, E. Andrés de Jesús, S. (2002). *Cuentos en el otomí de Amealco*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.
- (1989). *Diccionario español-otomí de Santiago Mezquititlán*, Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro.

- (2005). *Curso Trilingüe Multimedia. Gatho di hñähñö/Todos hablamos hñähñö*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hornberger, N. (2001). "Reversing Quechua Language Shift in South America", en *Can threatened languages be saved?*, Fishman, Joshua (edit.) Multilingual Matters, Clevedon Hall.
- (2001). "Criando contextos eficaces de aprendizagem para o letramento bilingüe" en: *Cenas de sala de aula*, Pagliarini, Maria Inés y De Assis Peterson (orgs.) Mercado de Letras Edições, SP, Brasil.
- (2003). *Continua Bilinguality. An Ecological Framework for Educational Policy and Research, and Practice in Multilingual Setting*, Multilingual Matters LTD.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (1998). *Compendio estadístico-gráfico de educación, 1997*, México, INEGI.
- INEGI, INI, PNUD, STPS, Sedesol y OIT (1998). *Encuesta nacional de empleo en zonas indígenas 1997*, México, INEGI.
- Instituto Nacional Indigenista (2003). *México: Diagnóstico de la Micro-región Indígena de Santiago Mezquitlán*, México, INI, p. 21.
- James, A. y Prout, A. (1997). *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Jung, I. y López L. E. (2003). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Kemper, R (1976). *Campesinos en la Ciudad. Gente de Tzintzuntzan*, México, Sep-setentas No. 270.
- Key, A (2005). *The Successes of Immersion/Bilingual Education at Six Nations of the Grand River*, Ontario, Wadrihwa.
- Kimlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Barcelona, Paidós Editorial.
- Kuhn, T. (1975). *Consideraciones en torno a mis críticos*, en I. Lakatos y A. Musgrave (eds.). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, acta del Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia, celebrado en Londres en 1965, pp. 391-454, Barcelona, Grijalbo.
- Lambert, W.E. (1984). "An overview of issues in immersion education", en *Studies in Immersion Education: A Collection for US Educators*, Sacramento, California State Department of Education.

- (1987). "The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives", en P. Homel, M. Palij&D. Aronson (eds.) *Childhood bilingualism: Aspects of Linguistics, Cognitive and Social Development*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lara, J. F. (2004). "Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal", México, Segundo Foro de Análisis y Propuestas sobre Educación en el DF, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, octubre de 2004.
- Lastra, Y. (2001). "Otomi language Shift and Some Recent Efforts to Reverse It", en *Can threatened language be saved?* Fishman, Joshua Edited, UK, Multilingual Matters LTD.
- Lavadenz, M. (2003). "La educación bilingüe y la Teoría del Caos: implicaciones para la política educativa y lingüística en California". En: *Ensayos de lengua y pedagogía*, Perissinotto, P. editor. University of California, Linguistic Minority Research Institut.
- Lewis, O. (1960). "México Since Cardenas", en *Social Change in Latin America Today*, Richard N. Adams edit., New York, Vintage Books, A Division of Random House.
- Lima, I. (2006). *Interacción lingüística entre los caribes de Paru del Este Pará, Brasil. Primeros Acercamientos sobre la etnografía de la comunicación y su interfase con la cultura y la educación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis de Doctorado en Antropología.
- Lindenberg, M. N. (1996). *Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado*, Rio de Janeiro, Brasil, Editora Multiletra LTD.
- (2003). *Novos frutos das escolas da floresta*. Organização dos Professores Indígenas do Acre, OPIAC/Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais.
- Lindholm, K. (2001). *Dual language education*, Great Britain, Multilingual Matters Ltd.
- Linton, R. (1945). *Cultura y personalidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Lomnitz, L. (1975). *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI Editores.

- Lopes da Silva, A., Lopes A. y Nunes, A. (2006). *Crinças Indígenas. Ensaayos Antropológicos*, Sau Paulo, FAPESP/Global Editora/MARI.
- López, L. E. (2003). “Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina”, en Jung, I. y López L. E. *Abriendo la escuela. Perspectivas desde el lenguaje*, Madrid, Editorial Morata.
- López, L. E. y Jung, I. (1998). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Mackey, W. (2000). “The description of bilingualism”, en Wei, Li, *The bilingualism reader*, London, New York, Routledge, pp. 26-54
- Malinowski, B. (1974). *La vida sexual de los salvajes de Melanesia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Martínez, R. y De la Peña, G. (2004). “Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara”, en *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*, Yanes, P. Molina, V. y González, O., 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.
- Mary, J. (2004). *Learning in Their Native Tongue. Mexican Cities Join Experiment in Bilingual Education*, Washington Post, mayo de 2004.
- Mead, M. (1985). *Educación y cultura en Nueva Guinea*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Medina, A. (2002). *En las Cuatro Esquinas en el Centro*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas/Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2004). “Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: Las comunidades de Tláhuac”, en Yanes P, Molina, V y Gonzáles, O. (coords.) (2004). *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnici-*

- dad, México, Universidad de la Ciudad de México/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Mejía, E. (2007). *La comunidad reconstituida: cotidianidad, migración y discurso en las sociedades rurales*. El caso de Santiago Mezquititlán, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciencias Políticas y Sociales, tesis de Licenciatura en Sociología.
- Míguez, M. P. (2006). “Reporte de investigación del proyecto Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural”, México, SEP-Conacyt.
- (2007). “*Nunca es tarde para comenzar. Bilingüismo Indígena y Enseñanza Bilingüe en Primaria*”, Universidad Pedagógica Nacional, en prensa.
- Muñoz, H. (1982). “¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?”, *Nueva Antropología* No. 22, México, pp. 25-64.
- (1987). “Factores de vitalidad en las lenguas indígenas”, en *México Indígena*, No. 17, Año III, julio-agosto, INI, México.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista, Serie de Antropología Social No. 29.
- Molina, S. y García, E. (1984). *Éxito y el fracaso escolar en la EGB*, Barcelona, Cuadernos de pedagogía, Editorial Laia.
- 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.
- Montaño, J. (1976). *Los pobres de la ciudad en los asentamientos espontáneos*, México, Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Correo de la Unesco, Colección Educación y Cultura para el Nuevo Milenio.

- Muñoz, C (edit.) (2001). *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona. Editorial Ariel.
- Muñoz, H. (1981). “Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital”, en *Nueva Antropología* No. 22, México.
- (1987). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Oemichen, C. (2003). “Relaciones interétnicas en la ciudad de México”, en Castellanos, A. *Imágenes del racismo en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp. 315-360.
- Ogbu, J. (2003). *Black Amercian Students in an Afluent Suburb. A study of Academic Disengagement*. Lawerence Erlbaum Assosiates Publiishers,
- Ortiz, A. (2007). *Enseñanza de estrategias de lectura en español a estudiantes bilingües hñähñu de sexto grado de primaria, inmigrantes en el Distrito Federal*, Universidad Pedagógica Nacional, tesis de Licenciatura en Psicología Educativa.
- Palacios, A. (1997). “Migración: procesos transculturales e identidad en la familia citadina”, en Solís Pontón, L. *La familia en la Ciudad de México. Presente, Pasado y Porvenir*, México, Asociación Científica de Profesionales para el Estudio Integral del Niño, A.C./Departamento del Distrito Federal, p. 115.
- Pearlman y Cozby (1989). *Psicología social*, México, Mc Graw Hill.
- Pease-Pretty (s/f). *Native American language Immersion*, Ontario, Innovative Native Education for Children&Families.
- Peine, J. (2006). *Analyse D’un Conflit Raciste au Cœur de la Ville de Mexico*, Université de Lyon, tesis doctoral.
- Rebolledo, N. (2001). “Educación indígena y neozapatismo”, en (coord.) *Anuario Educativo Mexicano. Visión Retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- (2002). “Autonomía indígena y educación intercultural”, en Bertussi, T. y González, R. (coords.) *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional/La Jornada Ediciones.
- (2004). “Antropología y educación intercultural”, en *Alarifes, Amanuenses y Evangelistas. Tradiciones, Personajes, Comunidades y Narrativas de la Ciencia en México*. Rutsch, M. y Wachter M. (coords.), México,

- Serie Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia/  
Universidad Iberoamericana.
- (2005). Primer reporte parcial de investigación, Proyecto “Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural”, México, SEP-Conacyt.
- (2006a). “Alteridad indígena en la ciudad de México. Primera Parte”, en Revista DIDAC, Nueva Época, No. 47, Universidad Iberoamericana. pp. 22-28.
- (2006b). Alteridad indígena en la ciudad de México. Segunda Parte: Revista DIDAC, Nueva Época, No. 48, Universidad Iberoamericana. pp. 19-25.
- (2006c). Segundo reporte parcial de investigación, Proyecto “Bilingüismo, lectocomprensión y comunicación intercultural”, México, SEP-Conacyt.
- (2006d). “Learning with differences. Reversing Hñähñö Language Shift and Bilingual Teaching in an Elementary School in Mexico City”, en Hornberger N. (edit.), *Can School be Agents for Indigenous Languages Revitalization? Policy and Practice*, Londres, Mc Millan Pelgrave Publishing (en prensa).
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Ruiz Bikandi, U. *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis Editorial.
- Saldierna, Georgina (reportera). Periódico *La Jornada*, 17 septiembre de 2003
- Saldívar, E. (2006). “Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias en el DF”, 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. 99-123.
- Silverstein, M. (1998). “The Uses and Utility of Idiology” en: Schieffelin, B, editor. *Language Ideologies. Practice and Theory*, Oxford University Press. pp. 123-145.

- Siguan, M. (coord.) (2000). *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*, Barcelona, Editorial Horsori/Universitat de Barcelona.
- Stair, A. (2002). "Considerations for evaluating "good care" in Canadian Aboriginal Childhood Settings", Quebec, McGill Journal of Education, Vol. 37, Number 3.
- Tragant, E y Muñoz, C. (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera" en: Muñoz C, editora. *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Tranfo, L. (1974). *Vida y magia en un Pueblo otomí del Mezquital*. México, Instituto Nacional Indigenista, Serie de Antropología Social No. 34.
- Unifem/Conmujer (1999). *Mujeres mexicanas. Avances y perspectivas*. México, pp. 34-46
- Ukeda, H. (2003). *Schooling, language and poverty. Education and indigenous people in México*, Japan, Society for Promotion of Science, Mecanografiado.
- Valdez, L. M. (1995). *Los indios en los Censos de Población*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de la élites*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Wei, Li. (2000) "Dimensions of Bilingualism", en Wei Li, *The bilingualism reader*, London, New York, Routledge, pp. 3-25.
- 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.
- (2006) *El Triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal /Universidad de la Ciudad de México.





Esta primera edición de *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en ..... de 2007 en los talleres gráficos de .....

El tiraje fue de ..... ejemplares más sobrantes para reposición