

De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano

Los contrastes demográficos en el sureste de México son notables y muestran los flujos de migración indígena hacia las principales ciudades de esta región. Los datos censuales revelan que en esas entidades el rezago social ha ido en aumento y el reemplazo etnolingüístico ha tendido a reducirse, pues los indígenas instalados en los núcleos urbanos prefieren ocultar su procedencia étnica y abandonar el uso de su lengua materna. El sistema educativo urbano no está capacitado para ofrecer una enseñanza multicultural; al contrario, compelle a los niños y jóvenes indígenas que han migrado con sus padres a abandonar el uso de su lengua materna. Así, este grupo de población es sometido a un proceso de exclusión doble: el primero es el que los obliga a abandonar sus comunidades y el segundo es el que les impide acceder a la educación en condiciones favorables.

Palabras clave: exclusión social, migración campo-ciudad, niños y jóvenes indígenas, educación multicultural.

* Investigador titular de El Colegio de la Frontera Sur. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I.

jhorbath@ecosur.mx

Los procesos de globalización y la desprotección del campo mexicano (resultantes de los modelos productivos) aumentan la intensidad migratoria de la población indígena, que va desde sus comunidades de origen hacia las ciudades mexicanas. Esta migración causa problemas en los indígenas migrantes, quienes chocan con una modernidad ajena a su identidad y se enfrentan a un espacio citadino que los obliga a incorporar a sus hijos en el sistema de educación básica, sin que dicho sistema (ni las escuelas, ni los maestros, ni las cartillas de educación) esté adecuado para respetar y reforzar, tanto la identidad de los niños y jóvenes indígenas, como su *sentido de comunidad*.

Es relevante, entonces, realizar un diagnóstico de las condiciones de las localidades y los municipios que expulsan su población indígena en el sureste mexicano; también del proceso de migración de dicha población hacia las ciudades; un diagnóstico que, al considerar las características de la población infantil y juvenil, permita conocer

la demanda real de educación multicultural que existiría si el sistema se ajustara a su necesidades. Igualmente es importante evaluar el sistema de educación básica en las ciudades que reciben esta población, a través de un análisis de los recursos de infraestructura, técnicos y humanos, con que las escuelas cuentan para asumir tal responsabilidad. Paralelamente, se deben estudiar los procesos educativos que los niños y jóvenes indígenas atraviesan, pues hay un considerable número de ellos que truncan sus estudios, por lo cual es apremiante dilucidar cuáles son las causas que podrían estar asociadas a la alta deserción.

El presente artículo ofrece un panorama del fenómeno de migración de la población indígena hacia ciudades de cinco estados del sureste del país (Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo), poniendo énfasis en la presión educativa de tipo multicultural que se requeriría para incluir a los niños y jóvenes indígenas en las escuelas urbanas de educación básica y destacando los procesos de exclusión y discriminación que la población indígena sufre en dichos espacios educativos. En la primera parte del artículo se describen los procesos de inclusión y exclusión, la vulnerabilidad de los indígenas y la discriminación de que son objeto. En la segunda parte se expone el marco normativo que *en el papel* protege a los grupos indígenas de la discriminación y la exclusión social, aunque en la práctica tenga notorias limitaciones. En la tercera se muestran los resultados del Censo de Población de los años 2000 y 2010, tanto los que señalan la disminución de la población en las comunidades originarias como los que muestran el aumento de la población en las ciudades del sureste. En la cuarta parte se presentan algunos testimonios sobre cómo es percibida la discriminación en el ámbito educativo, marcadamente en las escuelas urbanas de educación básica de la región. Por último, se cierra el texto con las principales conclusiones.

De la teoría a la realidad

Los indígenas ya establecidos en las ciudades trabajan y viven en condiciones de precariedad laboral y habitacional: habitan en colonias periféricas, por lo regular, sin acceso a servicios; retardan su inserción en el mercado de trabajo o acceden a empleos sin ningún tipo de seguridad. En este contexto, los niños abandonan pronto la escuela para contribuir al ingreso familiar. Estas condiciones también propician que en aquellos casos en que los niños indígenas asisten a la escuela se observe un importante fracaso académico. Además, a estos indicadores referentes a las condiciones estructurales se suman los institucionales, señaladamente la *discriminación institucional*, es decir, los mecanismos, valores y prácticas que se desarrollan desde las instancias públicas y que apoyan tratos diferentes hacia los indígenas, dificultándoles así una efectiva inserción en las ciudades.

Los inmigrantes indígenas, una vez instalados en las ciudades, lidian con el rechazo propiciado por los estereotipos con que la cultura urbana los concibe. Cotidianamente chocan con la incomprendición de las instituciones y los espacios públicos (cfr. Pombo, 2003), respecto al valor de su lengua y sus costumbres; unas instituciones renuentes a *reconocer las diferencias* y a *corregir las desigualdades* (García Canclini, 2005) en ese contexto donde las pésimas condiciones en que vive la población indígena urbana la mantienen en un rezago económico, discriminada y segregada.

Para reflexionar sobre los procesos de discriminación en las ciudades del sureste del país se adopta un enfoque que realza la complejidad de ser indígena y se asume como la *questión indígena*, considerando su carácter conflictivo y problemático. De ese modo se enfatiza la tensión entre la tendencia a asimilarlos a la cultura occidental y la mirada culturalista que, al acentuar el *respeto por las diferencias* (Díaz Polanco, 1979), trae como consecuencia un aislamiento.

miento y una despolitización del asunto, con el riesgo de “arrinconarse en lo local sin problematizar su inserción en unidades sociales más complejas de gran escala” (García Canclini, 2005: 22).

Desde los años setenta, la inserción del indígena al mundo urbano viene creando bases materiales y culturales que permiten la recreación étnica y la producción de identidades, de tal manera que las ciudades mexicanas se han convertido en un escenario donde indígenas y no indígenas están interconectados cultural, social y económicamente, y donde se encuentran en espacios independientes atravesados por relaciones de exclusión y desigualdad. Para analizar la *vulnerabilidad social* y la *discriminación* en los espacios urbanos se enfatiza el carácter de *construcción social* de estas categorías, en vez de enfocarlas en visiones étnico-raciales. El debate actual en las ciencias sociales sobre vulnerabilidad social la plantea como un proceso que recorre distintos momentos, desde la inclusión social hasta la marginalidad profunda y la desafiliación.

La vulnerabilidad se encuentra a mitad del recorrido y se caracteriza por el acoplamiento de la falta de trabajo y el aislamiento relacional. Por lo tanto, el ser excluido no es solo un problema económico, puesto que implica el quiebre de una red de relaciones, una red de pertenencias, de inscripciones y de recursos socioafectivos. El proceso de *vulnerabilidad social* puede estar signado —entre otras cuestiones— por una actitud discriminatoria. La discriminación es un proceso que pone en juego fuerzas sociales, culturales, políticas y económicas, produciendo y reproduciendo las *desigualdades estructurales*. Para considerar la discriminación hacia la población indígena es fundamental considerar la *identidad* y la *otredad*.¹ Se trata de dos caras

I. Como observa Olivia Gall (2004), son distintas las visiones de racismo que se pueden rastrear. Una posición lo identifica con un periodo histórico específico —la modernidad— marcado por la hegemonía política y económica de una civilización:

de la misma moneda, pues ningún grupo se percibe y define a sí mismo sino por oposición a la manera cómo percibe y define a otro grupo humano al que considera diferente de sí. En este sentido, la identidad no está previamente determinada por el origen y la pertenencia estrictamente étnica, sino que se sitúa desde la conciencia y la voluntad de los hombres (Gall, 2004: 4). La intolerancia es planteada como un mecanismo psicológico de autoafirmación del grupo social que se percibe como diferente, pues la identificación de la diferencia en el otro es una manera de asegurar la propia identidad.

En este caso, interesa de manera privilegiada analizar de qué forma los procesos de discriminación y exclusión, experimentados por la población indígena, son tratados por las políticas públicas y sus programas estatales. Entendemos la política pública como un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos que se consideran necesarios (o deseables) y que se construyen con la participación de los ciudadanos o las organizaciones públicas y privadas, las cuales perfilan y configuran las decisiones y acciones del gobierno para modificar una situación problemática (Roth, 2003). Entre los principales instrumentos internacionales que pueden dar sustento y legitimidad a la política pública orientada a la población indígena está el Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), promulgado en 1989 y aprobado por el Congreso Mexicano en 1990; también la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2006. En esta última se afirma la igualdad en dignidad

Occidente (Wiewiora). Otra postura sostiene que es un fenómeno propio de Occidente pero previo a la modernidad (Kanuth). Una tercera plantea que se trata de un comportamiento transhistórico inherente al comportamiento sociocultural o psicológico de la especie humana (Castoriadis).

de los pueblos y se reconoce el derecho que estos tienen a ser diferentes entre sí y respetados por los demás.

Por otro lado, la globalización y la apertura del campo en el país han minado las condiciones de vida de los indígenas, obligándolos a migrar hacia las ciudades y a a vecinarse en franjas urbanas marginales, tanto de producción y trabajo, como de vida doméstica. El sistema social de discriminación históricamente se encuentra basado en la exclusión, expulsión y explotación de los pueblos indígenas, forzándolos, paralelamente, a abandonar su identidad. Así lo han venido constatando los estudios sociales que han mostrado la magnitud del fenómeno migratorio de los indígenas a las grandes ciudades, especialmente a la Ciudad de México. Estos estudios iniciaron con Arizpe (1976) y fueron seguidos por otras investigaciones, como las de Hiernaux (2000), Albertini (1999), Bar Din (1992), Bertely (1998), Conning (1999), Oehmichen (2001), Saldívar (2006), Horbath (2008a), así como por otros estudios realizados en pequeñas y medianas ciudades (Anguiano, 1997; Fernández, 2003; Köhler, 2004; Lestage, 2001; y Valencia, 2000).

El interés por la inter- y la multiculturalidad, así como por la diversidad étnica en México, aumentó desde la década de los noventa, impulsado por el reconocimiento de los derechos de los indígenas que se produjo a partir de las reformas constitucionales (Comboni y Núñez Juárez, 2003) y de la incorporación de las bases para los cambios en materia educativa; mismas que han llevado a revisiones de los programas de educación con gran profundidad (Bertely, 2003). Un ejemplo de lo anterior está en los estudios sobre niños indígenas en escuelas urbanas, los cuales han revisado casos en las ciudades de Monterrey, Guadalajara, Pachuca y Ciudad de México. Estos estudios han mostrado las fuertes agresiones de las que son víctima los niños indígenas; también la discriminación social que padecen, la pérdida de la lengua materna y el débil soporte del sistema

educativo, dada la poca preparación de los maestros para enfrentar este fenómeno (Crispín y Athie, 2006; Saldívar, 2006; Martínez y Rojas, 2005; y Durin, 2007).

En la base del fenómeno migratorio, sea internacional o regional, está el intercambio de grupos y personas en nuevos entornos socioculturales, con códigos de comunicación y lenguas diferentes, lo cual está enlazado a la multiculturalidad, pero su plenitud depende de que se utilice una lengua común (Sen, 2000: 295), aunque el riesgo de que así suceda sea que esta se convierta en la dominante y ocasione que las demás desaparezcan (Skuttnabb y Phillipson, 1994). Cabe aclarar que el desconocimiento de la lengua vehicular no es el único factor que podría causar discriminación, también lo es la apariencia física del indígena, tal como lo demuestran estudios exploratorios realizados para el Conapred en la Ciudad de México (Horbath, 2008b). Para la sociedad no indígena pertenecer a un grupo originario es equivalente a ser sucio, ignorante, pobre y flojo, rebelde e invasor, entre otros muchos calificativos, por lo que el migrante indígena prefiere “esconder” su procedencia, aun cuando esta práctica lo coloque en una situación ambigua entre su deseo de ser aceptado por la sociedad mestiza y su orgullo de pertenecer a algún pueblo indígena (Horbath, 2008b).

La discriminación laboral de los indígenas es latente dentro de los mercados urbanos de trabajo, principalmente dentro de las áreas metropolitanas del país. En el sector de la economía informal se ubica una cantidad importante de trabajadores indígenas migrantes que pertenecen a grupos étnicos de origen otomí, mixteco, zapoteco, mazahua, mazateco, totonaca y otros que provienen principalmente de los estados de Veracruz, Oaxaca, Querétaro, Puebla y el Estado de México. Estos trabajadores indígenas viven en condiciones de extrema pobreza, marginación, analfabetismo y discriminación, sin acceso a los beneficios que otros grupos sociales —aunque con limitaciones— han alcanzado

(Horbath, 2008b). Si, además de las formas discriminatorias, miramos nuevamente los números del fenómeno de la migración de indígenas a las ciudades, así como los efectos de la pérdida de su identidad en el contexto urbano (con costos elevados en materia etnolingüística), debido a que para sus vecinos mestizos ser indígena significa ser pobre, observaremos que el problema es dramático y amerita ser estudiado con mucha profundidad, además de ser constantemente monitoreado.

El marco normativo y las garantías de papel

En el país, el idioma español es la lengua vehicular para la comunicación entre los individuos, pero la Constitución mexicana reconoce en los pueblos indígenas el derecho a la libre determinación para que preserven y enriquezcan el conocimiento de sus lenguas, así como de los demás elementos que conforman su cultura e identidad. Tal determinación está sustentada por la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 13 de septiembre de 2007, un nuevo instrumento normativo internacional que fue aprobado luego de más de veinte años de consultas y de foros internacionales entre Estados y organizaciones de la sociedad civil (entre las que, por supuesto, se incluyen las indígenas). Sin ningún tipo de restricción, esta declaración avanza en el tema de la autonomía, estableciendo en el artículo tercero que los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho deciden su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.

En la normatividad nacional dirigida a proteger los derechos de los pueblos indígenas se encuentra la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas del 13 de marzo de 2003, cuyo objetivo principal es la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los

pueblos indígenas que poseían una lengua propia antes de la conformación del Estado mexicano. Siguiendo este propósito se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), encargado —a través de una acción descentralizada— de promover y preservar las lenguas indígenas en toda la federación. En la práctica, esta disposición es significativa, puesto que las lenguas indígenas adquieran legalmente la misma validez que el español, abriendo así la posibilidad de que sus hablantes se comuniquen y relacionen sin restricciones en cualquier espacio que se desenvuelvan, sin limitar su práctica al entorno comunitario.

Las consecuencias de estas disposiciones son importantes, sobre todo en el tema educativo y jurídico. En cuanto al primero, se adecuó la Ley General de Educación, en correspondencia con el espíritu de esta nueva normatividad y así se reformó el artículo séptimo, fracción IV, de la Ley General de Educación de 2003; en él se compromete al sector educativo en la promoción de la pluralidad lingüística y la enseñanza obligatoria en lengua indígena a la población que es hablante de una. El segundo instrumento normativo de la legislación nacional es la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de 2003, por medio de la cual se creó la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se sustituyó al Instituto Nacional Indigenista (INI), el cual funcionó desde 1948 como el responsable a nivel federal de todas las políticas públicas sobre población indígena. A diferencia del esquema centralizado de intervención del INI, la nueva comisión se propuso a título de organismo descentralizado y autónomo en materia técnica, administrativa y presupuestal y, a través de un trabajo transversal e integral, está encargada —por ley— de la orientación, coordinación institucional, promoción, seguimiento y evaluación de todas las políticas públicas y acciones de las diferentes entidades de la Administración Pública Federal que desarrollan programas dirigidos a la

población indígena. Por eso, tiene la obligación de elaborar y publicar de forma anual un informe sobre el estado del avance e impacto logrado con los programas. Sin embargo, pese a todas las acciones para supervisar el cumplimiento de la ley, sigue apreciándose un evidente rezago en la efectividad de las acciones de inclusión social de los indígenas.

Demanda por servicios educativos para indígenas en las ciudades

En México la educación para los niños y jóvenes de comunidades indígenas se ha venido realizando desde el CONAFE, por medio de programas de educación bilingüe y de acciones para la reducción del rezago educativo, las cuales se justifican por la lejanía de los núcleos urbanos (SEP, 2007). Con todo, los modelos educativos no han logrado poner en marcha su capacidad conceptual de interculturalidad y multiculturalismo, ni su aplicación ha sido posible en todo lugar, lo cual ha provocado que la convivencia entre niños y jóvenes indígenas con niños no indígenas, en las escuelas y en los espacios urbanos, no sea la mejor. Muchos esfuerzos ha realizado el gobierno mexicano para alcanzar ese objetivo, desde la recuperación de la identidad indígena —por medio de la fusión intercultural indígena y española que impulsó José Vasconcelos (Bertely, 1998)—, hasta el modelo de escuela como espacio de tránsito y reforzamiento de la mexicanidad multicultural.

Desde su fundación en los años setenta, la Dirección General de Educación Indígena, dentro de la Secretaría de Educación Pública, ha promovido el trabajo con maestros indígenas y, desde estos esfuerzos, la educación bilingüe se ha basado en la valoración de la lengua originaria y en la importancia del idioma español, pero esto ha sido —y aún es— insuficiente para cambiar el escenario de exclusión social y discriminación étnica (Díaz Couder, 1998), incluso

a pesar de los nuevos esfuerzos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, la cual pretende una educación intercultural para todos (SEP, 2001). Los límites territoriales son evidentes en estos esfuerzos: mientras las escuelas indígenas de la Secretaría de Educación Pública que cuentan con maestros bilingües operan en entornos rurales; en las ciudades, con la intensificación de la migración de indígenas hacia ellas, se evidencia la limitante en esta estrategia educativa, pues la educación bilingüe no existe ahí.

Las familias indígenas que migran hacia las ciudades incorporan a sus hijos en escuelas urbanas, donde las garantías educativas para que conserven su identidad cultural y sus lenguas son nulas, y los niños son expuestos a procesos de exclusión, marginación y discriminación social por su filiación étnica. El propio sistema educativo no contempla la existencia de tales procesos; sin una política educativa bilingüe y con los pocos recursos con que cuentan las escuelas urbanas (tanto pedagógicos, como instrumentales y humanos), los maestros enfrentan retos casi insalvables y no logran su cometido para que los niños y los jóvenes indígenas puedan recibir una educación adecuada para conseguir la inclusión en los espacios urbanos. En esas condiciones, los resultados no son alentadores para la formación de las capacidades de estos menores.

Dentro de las escuelas, la dificultad para ser bien vistos y reconocidos como indígenas hablantes de otra lengua y aprendices del español mina su autoestima y su retracción en la convivencia, lo cual, en muchas casos, los hace ser calificados como niños con discapacidad; situación que los lleva a ser remitidos a centros especiales y que ha sido documentada en destacados estudios que muestran cómo niños indígenas —que sin sufrir ningún problema de discapacidad— compartían aulas con niños con deficiencia

mental, sordera, problemas de comunicación, parálisis cerebral, etcétera.

Otro factor que contribuye a los problemas que sufren estos niños y jóvenes en las escuelas urbanas es que las propias autoridades escolares y el sistema educativo los ignoran, prestando solo atención general al colectivo de estudiantes mestizos urbanos. Los propios maestros y autoridades educativas manifiestan que, si viven en la ciudad, ya dejan de ser indígenas y, por ello, están obligados a adaptarse. Con esto justifican que las clases se realicen ignorándolos, sin importar si las entienden o no.

Los pocos estudios que se han realizado sobre estos menores en las escuelas urbanas en México se han concentrado en las ciudades de Monterrey, Guadalajara, Ciudad de México y Pachuca, pero no hay estudios que puedan dar evidencia de lo que sucede en las escuelas urbanas de las localidades del sur del país. En esta zona el aporte es relevante en tanto que probablemente existan más casos de maestros que hablen una lengua indígena, pero que tengan que enfrentarse con alumnos que hablan otra distinta de la suya. Es importante ahondar en este fenómeno, porque hacerlo aportaría elementos cercanos a las condiciones de educación bilingüe y a su aplicación en contextos de interculturalidad étnica.

Metodología y fuentes de información

La investigación evaluativa, en opinión de quienes la practican, es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones. Al contar con información objetiva acerca de los resultados de los programas, es posible tomar decisiones atinadas en materia de asignación de recursos y planeación de programas. De allí la importancia de evaluar la forma en que el sistema educativo urbano logra darle condiciones de inclusión estos niños y jóvenes, también a los problemas

que deben enfrentar y a los efectos entre los estudiantes, tanto los indígenas como los no indígenas. Es preciso resaltar que esta investigación no constituye una evaluación de impacto —en su sentido estricto—, dado que el diseño metodológico implementado no permite establecer hallazgos concluyentes e irrebatibles; pretende aportar información que conduzca a establecer recomendaciones para el diseño de una política educativa.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación se recurrió a metodologías, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, para el levantamiento de información en el trabajo de campo aplicado en distintas ciudades de los cinco estados del sureste: Campeche (Ciudad del Carmen), Chiapas (Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal de las Casas), Quintana Roo (Chetumal, Cancún y Playa del Carmen), Tabasco (Villahermosa y Cárdenas) y Yucatán (Mérida, Tizimín y Valladolid). En esas ciudades se seleccionaron escuelas urbanas y aulas que tenían como estudiantes a niños y jóvenes indígenas migrantes. Con esta triangulación de técnicas (Denzin, 1970) se buscó controlar metodológicamente la producción de datos, apuntando a maximizar la validez de las mediciones; es decir, a que ellas se refieran a lo que estamos buscando explicar (King, Keohane y Verba, 2000), tanto en lo que respecta a su validez interna (consistencia y fiabilidad), como en lo que respecta a su validez externa (capacidad de generalización). Así se podrá observar que los resultados no serán atribuibles a la aplicación de cierto método en particular.

Por otra parte, de acuerdo con Glaser y Strauss (1967), la teoría nueva se desarrolla a partir de los datos producidos en cierta investigación, por lo que la selección de los casos de estudio no puede hacerse *a priori*, se determina analíticamente. Esto significa que solo después de que surjan algunas ideas y ciertos conceptos teóricos elementales se puede decidir de dónde obtener los datos adicionales reque-

ridos para la elaboración y enriquecimiento de la teoría. Para la recolección de datos se contó con una variedad de fuentes de información y se inició con métodos no muy estructurados. Conforme se fueron manifestando las fuentes, hubo un mayor acercamiento a la información y se pudo establecer el diálogo entre los datos y el análisis; cuando fue emergiendo la teoría, se lograron utilizar métodos más precisos para recabar la información que esta teoría emergente fue requiriendo. Lo más importante de la teoría así fundamentada consiste en un proceso de volver una y otra vez a los datos y a las categorías, haciendo nuevas preguntas, reformulando los conceptos y encontrando significados diferentes (Álvarez, 2007).

En una primera etapa se efectuó un análisis documental de los informes estatales de la SEP y de los programas que regulan las escuelas urbanas de los cinco estados del sureste mexicano. Seguidamente, se procesaron las muestras de las 13 ciudades del Censo de Población de 2000 y 2010 del INEGI para identificar la magnitud de la migración reciente de indígenas; también, para hacer una caracterización, una tipología de estas familias migrantes y de los espacios que ocupan dentro de las ciudades y así poder describir su demanda por servicios educativos. Con esa información, y apoyados con la SEP estatal, se identificaron las escuelas urbanas próximas a las zonas de alta migración de indígenas y se elaboró un directorio de escuelas donde se podría realizar el trabajo de campo. Luego, se verificó si esas escuelas contaban con estudiantes indígenas y las aulas y los grados en que estos se encuentran. De esa manera se construyó una base de selección de escuelas-aulas que permitió hacer la comparación y se seleccionó al menos un aula-escuela urbana por cada una de las trece ciudades de la región.

Una vez seleccionadas las escuelas y aulas, se procedió a realizar el trabajo de campo, el cual se basa en una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. La base

de las técnicas cualitativas es el método etnográfico, por medio del cual se pretendió estudiar el entorno de estos niños y jóvenes, a partir —principalmente— del lenguaje que, como fenómeno humano heterogéneo, está presente en todos los planos de la vida social; de allí que el aula sea uno de esos espacios donde se legitiman ciertos significados en el discurso. Después de confirmar la aceptación de cada escuela urbana, se realizó una visita a la dirección de la escuela, donde se presentó el proyecto y su dinámica y se elaboró una programación de actividades para el trabajo de campo. Del método etnográfico en el aula, se aplicó la primera técnica, la observación participante, en tres ocasiones. La segunda técnica cualitativa fue la entrevista a profundidad, la cual fue aplicada a algunos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, representantes de cada uno de los cinco estados estudiados, así como a los profesores de las escuelas urbanas seleccionadas. La tercera técnica cualitativa aplicada fue el grupo focal. Para el proyecto se realizaron trece grupos focales de estudiantes indígenas y no indígenas: una muestra de estudiantes que permitiera generar un espacio de discusión más cercano, capaz de evidenciar las percepciones que los alumnos tienen respecto a la convivencia con estudiantes de etnias indígenas, así como sus impresiones sobre el multiculturalismo en el aula y en la escuela.

Avances de resultados en la investigación

La globalización y la apertura del campo mexicano han vulnerado cada vez más las condiciones de vida de los grupos indígenas, obligándolos a migrar hacia las ciudades, donde se han incorporado a espacios urbanos marginados y donde han de trabajar en actividades informales de bajo ingreso y alto riesgo. Lo anterior forma parte de un mecanismo social de discriminación que históricamente se ha construido para

excluirlos. Lo anterior se refleja en las propias estadísticas intercensales de 2000 y de 2010, así como en el conteo de población de 2005, donde se nota la generalizada reducción de población indígena en las zonas de origen y el aumento de población en las medianas y grandes ciudades cercanas. En esas ciudades los indígenas migrantes prefieren ocultar su identidad y origen, como estrategia para ser parcialmente aceptados en los entornos urbanos y así subsistir.

De esta manera, la región sureste de México se caracteriza por los contrastes poblacionales, pues mientras el crecimiento demográfico para el total del país entre 2000 y 2005 fue de 1%, en la región de los cinco estados (Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán) fue de 10.6%. Un cambio más dramático ocurrió con la población indígena, pues en esa comparación entre el censo de 2000 y el conteo de 2005, los datos muestran que esta se redujo en 3.6% en el total nacional, mientras que en la región sureste aumentó solamente 3.3% (tabla 1). ¿De qué nos están hablando estos datos?

Estos mismos datos —junto con los elaborados por la CDI— ponen de manifiesto que el índice de rezago social para la población indígena se redujo en Campeche y en Chiapas en valores realmente importantes, mientras que en Quintana Roo se elevó cerca de 5% y en los estados de Tabasco y Yucatán se incrementó notablemente, llegando a ser de 65.6% y de 58%, respectivamente. La misma CDI calculó el índice de reemplazo etnolingüístico para ambos años. Se observa que para Campeche, Tabasco y Yucatán (con una extinción etnolingüística lenta), el índice se redujo 17.4%, 14.4% y 13.9%, respectivamente; en tanto que en Quintana Roo (con una extinción acelerada), el índice disminuyó 10.8% y en Chiapas (con una expansión etnolingüística lenta) aumentó 5.8% (tabla 2). Los datos del censo de 2010 revelan que la población indígena en México se redujo 6.8% en el periodo intercensal, de la misma manera que el crecimiento

De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano

Tabla 1. Población indígena y no indígena en la región sureste de México, según los municipios de las principales ciudades, e índice de rezago social y educativo 2000 y 2005

Entidad / Municipio	Población										Índice De Rezago Social						Índice De Rezago Educativo		
	Total					Indígena					No Indígena			(Transformado En %)			(Transformado En %)		
	2000	2005	Crec. %	2000	2005	Crec. %	2000	2005	Crec. %	2000	2005	Crec. %	2000	2005	Crec. %	2000	2005	Crec. %	
Región Sureste	9,036,583	9,992,415	10.58	2,755,012	2,847,545	3.36	6,281,571	7,144,870	13.74	14.83	49.0	35.2	-28.17	32.8	33.6	24.42			
Campeche	690,639	754,730	9.27	185,711	174,863	-5.85	504,978	579,877	14.83	16.06	25.6	17.2	-32.69	19.9	17.5	-12.16			
Campeche	216,897	238,850	10.12	40,337	33,937	-15.87	176,560	204,913	16.06	20.9	29.4	21.6	-26.66	19.1	16.9	-11.45			
Carmen	172,076	199,988	16.22	8,771	7,251	-17.33	163,305	192,737	18.02	8,06	88.2	72.8	-17.52	71.9	73.5	2.31			
Chiapas	3,920,892	4,293,459	9.50	1,115,386	1,261,752	13.12	2,805,506	3,031,707	7.72	22.33	55.1	44.2	-19.80	38.3	34.8	-8.95			
Chiapas de Corzo	60,620	73,552	21.33	4,383	4,756	8.51	56,237	68,796	21.0	41.88	46.4	39.3	-15.27	35.2	29.9	-15.24			
San Cristóbal de las Casas	132,421	166,460	25.71	66,473	73,289	9.79	65,638	93,171	14.72	39.3	41.88	34.4	-15.27	35.2	29.9	-15.24			
Tapachula	271,674	282,420	3.96	9,704	6,445	-33.58	261,970	275,975	5.35	46.4	44.6	44.6	-3.98	35.8	34.0	-4.89			
Tuxtla Gutiérrez	434,143	503,320	15.93	20,717	17,645	-14.83	413,426	485,675	17.48	27.6	25.0	25.0	-9.24	19.5	19.6	0.88			
Quintana Roo	874,963	1,135,309	29.76	343,145	342,572	-0.17	531,818	792,737	49.06	31.0	23.4	24.39	18.9	19.1	1.33				
Isla Mujeres	11,313	13,313	17.70	3,934	3,793	-23.86	11,624	12,790	20.0	39.3	20.0	20.0	-2.72	15.5	15.5	-7.35			
Otón P. Blanco	208,164	219,763	5.57	59,082	51,614	-12.64	149,082	168,149	12.79	30.1	22.5	22.5	-25.39	19.7	17.7	-10.81			
Benito Juárez	419,815	572,973	36.48	128,369	125,727	-2.51	290,856	447,246	53.77	17.4	13.8	21.06	13.5	11.7	-13.12				
Solidaridad	63,752	135,589	112.68	28,238	37,011	31.07	35,514	98,575	177,558	38.7	22.2	42.80	20.3	15.1	-25.74				
Tabasco	1,891,829	1,989,969	5.19	130,527	101,581	-22.18	1,761,302	1,588,388	7.22	41.3	28.9	29.91	22.8	23.9	4.87				
Cárdenas	217,261	219,563	1.06	4,580	2,236	-52.18	212,681	217,327	2.18	23.5	16.7	29.01	15.6	14.7	-5.79				
Centro	520,308	558,524	7.34	33,427	27,676	-17.20	486,881	530,848	9.03	24.0	17.1	28.52	11.10	10.0	-13.44				
Nacajuca	80,272	86,105	7.27	23,415	21,520	-8.09	56,857	64,585	13.59	39.2	27.1	31.04	25.5	22.0	-13.72				
Yucatán	1,658,210	1,818,948	9.69	980,243	966,787	-1.37	677,967	852,161	25.39	43.4	32.5	25.25	34.2	35.9	5.16				
Conkal	7,620	8,495	11.48	3,775	3,468	-8.13	3,845	5,027	30.74	32.2	23.4	27.53	19.9	20.1	1.33				
Kanasín	39,191	51,774	32.11	23,262	25,877	11.24	15,929	25,897	62.58	37.3	25.3	32.11	31.5	24.8	-21.36				
Mérida	705,055	781,146	10.79	230,277	200,002	-13.15	474,778	581,144	22.40	18.9	13.4	28.99	15.0	14.0	-6.63				
Tizimín	64,104	69,553	8.50	52,108	52,772	1.27	11,996	16,781	39.89	46.6	35.0	25.00	33.8	28.4	-15.97				
Ucú	2,909	3,057	5.09	2,063	1,973	-4.36	846	1,084	28.13	40.8	27.3	33.08	27.5	24.6	-10.36				
Umán	49,145	53,268	8.39	27,878	26,284	-5.72	21,267	26,984	26.88	32.8	23.0	29.79	22.2	20.2	-9.02				
Valladolid	56,776	68,863	21.29	47,037	54,035	14.88	9,739	14,828	52.25	41.2	34.2	-17.06	26.8	23.1	-13.54				

Fuente: CDI-PNUD. Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México (2005).

natural (que también sería negativo), al ser del orden de 2.6%. El saldo migratorio negativo se elevó a 14.3%.

En Campeche el crecimiento de su población indígena fue solamente de 1% en el periodo, impulsado principalmente por un flujo de inmigración más elevado respecto al de emigración. En Chiapas la población indígena se redujo 6% durante el periodo; se combinó con la caída del crecimiento natural (cerca de 2%) y con el aumento del saldo negativo migratorio (de 35.4%), debido a la mayor emigración indígena. Por su parte, en Quintana Roo la población indígena aumentó 9.4%, debido, principalmente, al crecimiento natural, mucho mayor que el aporte del saldo positivo migratorio. El crecimiento de la población indígena en el área yucateca fue de 0.8%; se sostuvo por el crecimiento natural de 0.9% y por el aumento en el saldo migratorio negativo de 1.4%, cuya intensificación, dicho de paso, será evidente en los próximos años y mostrará mayores efectos en la dinámica poblacional, contrayéndola mucho más.

De manera contrastante con las cifras anteriores, una de las grandes ciudades mexicanas, Guadalajara, registró una participación de la población indígena de 7.4% en 2010, lo cual muestra una disminución respecto del año 2000, en que fue de 8.2%. Tal disminución responde al fenómeno de autodiscriminación y pérdida de identidad de los indígenas en las ciudades, pues en una década esta cifra pasó de 13.498% a 11.949%, con un aumento del índice de reemplazo etnolingüístico de 1.95%; mismo que ya de por sí estaba situado en niveles de extinción acelerada.

Por lo visto hasta aquí, es evidente que la migración a las ciudades principales en la región sureste es un fenómeno poblacional de los grupos indígenas que se ha venido intensificando en la última década, con claras consecuencias que deben ser estudiadas en relación con las necesidades que esta nueva población demandará, principalmente, en materia de servicios educativos. Conviene, entonces, que estos

Tabla 2. Población indígena en la región sureste de México, según las regiones indígenas de las principales ciudades, e índice de rezago etnolingüístico, 2000 y 2005

Entidad / Municipio	Región indígena	Población Indígena	Índice de reemplazo etnolingüístico		Grado reemplazo etnolingüístico
			2000	2005	
Región Sureste		2,755,012	2,847,545	3.36	
Campeche	Maya	185,711	174,853	-5.87	0.515 0.425 -17.44 Extinción lenta
Campede	No pert. a región ind.	40,337	33,937	-15.87	0.194 0.100 -48.35 Extinción acelerada
Carmen		8,771	7,251	-17.33	0.302 0.187 -38.29 Extinción acelerada
Chiapas	Chiapa de Corzo	1,115,386	1,261,752	13.12	1.305 1.381 5.85 Expansión lenta
	San Cristóbal de las Casas	4,383	4,756	8.51	1.059 0.771 -27.23 Equilibrio
	Los Altos de Chiapas	66,753	73,289	9.79	0.883 0.849 -3.91 Extinción lenta
	Frontera sur	9,704	6,445	-33.58	0.346 0.239 -30.84 Extinción acelerada
	Tuxtla Gutiérrez	20,717	17,645	-14.83	0.287 0.275 6.81 Extinción acelerada
Quintana Roo	Quintana Roo	343,145	342,572	-0.17	0.413 0.368 -10.80 Extinción acelerada
Isla Mujeres	No pert. a región ind.	3,934	3,005	-23.61	0.133 0.155 16.56 Extinción acelerada
Othon P. Blanco	Maya	59,082	51,614	-12.64	0.372 0.308 -17.14 Extinción acelerada
Benito Juárez	Maya	128,959	125,727	-2.51	0.101 0.061 -39.46 Extinción acelerada
Solidaridad	Maya	28,238	37,011	31.07	0.437 0.338 -22.66 Extinción acelerada
Tabasco	No pert. a región ind.	130,527	101,581	-22.18	0.515 0.441 -14.43 Extinción lenta
Cárdenas	Maya	4,580	2,236	-51.18	0.421 0.405 3.77 Extinción acelerada
Centro	Chontal de Tabasco	33,427	27,676	-17.20	0.408 0.298 -27.03 Extinción acelerada
Nacajuca	Chontal de Tabasco	23,415	21,520	-8.09	0.683 0.449 -34.20 Extinción lenta
Yucatán	Maya	980,243	966,787	-1.37	0.506 0.435 -13.92 Extinción lenta
Conkal	Maya	3,775	3,468	-8.13	0.273 0.130 -52.47 Extinción acelerada
Kanasín	Maya	23,262	25,877	11.24	0.203 0.077 -62.20 Extinción acelerada
Merida	Maya	230,277	200,002	-13.15	0.127 0.086 -32.77 Extinción acelerada
Tizimín	Maya	52,108	52,772	1.27	0.520 0.438 -15.84 Extinción lenta
Ucú	Maya	2,063	1,973	-4.36	0.103 0.022 -78.43 Extinción acelerada
Umán	Maya	27,878	26,284	-5.72	0.294 0.144 -51.04 Extinción acelerada
Valladolid	Maya	47,037	54,035	14.88	0.805 0.717 -10.97 Extinción lenta

Fuente: CDI-PNUD. Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en INEGI, II Conteo de Población y Vivienda, México (2005).

contribuyan a sostener su identidad y los ayuden a lograr una inclusión real en los espacios urbanos. Paralelamente, esta nueva población demandará acceso a los servicios de salud, vivienda y trabajo, y conviene que estas necesidades sean satisfechas en un marco de respeto a su identidad cultural.

Las ciudades del sur de mayor tamaño y mejor dinámica económica son las preferidas por los migrantes indígenas. A estas ciudades se dirigen distintos grupos étnicos, dependiendo de su ubicación; así, la población maya ha preferido migrar hacia las ciudades Campeche y Ciudad del Carmen (en Campeche), Chetumal, Cancún y Playa del Carmen (en Quintana Roo) y Mérida, Tizimín y Valladolid (en Yucatán); por su parte, los tzotziles, tzetzales y mames se han dirigido a Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal de las Casas (en Chiapas) y los chontales lo han hecho a Villahermosa y a Cárdenas (en Tabasco). Todas estas localidades se caracterizan por su importante crecimiento demográfico, pero también por su disminución de población indígena (según los datos del censo). Si bien tal afirmación parece contradecir lo indicado arriba, esto se explica por la ya señalada estrategia de no autoadscripción (y negación de la lengua autóctona) que utilizan los migrantes indígenas para intentar ser incluidos en la dinámica social de los núcleos urbanos.

La susodicha estrategia concuerda con los resultados de la Encuesta Nacional de Discriminación en México, levantada por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación en México (CONAPRED), la cual muestra que existe una proporción por encima de 30% de la población mexicana que tiende a discriminar a ciertos grupos sociales (rotulados como *vulnerables*), entre los cuales se encuentra la población indígena. Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), los índices de desarrollo de la población de habla indígena, en materia educativa, muestran un notable retraso respecto de los promedios nacionales: 75% no ha terminado la primaria

(frente a 36% del promedio nacional) y la eficiencia terminal es de 65% (frente a 85% del promedio nacional). De acuerdo con la información de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en los tres estados de la península de Yucatán (Campeche, Yucatán y Quintana Roo), mientras la población no indígena creció 29.74%, entre 2000 y 2005, la población indígena decreció 1.65%, debido a la migración a las ciudades y a otras regiones. Esto ha llevado a intensificar el grado de extinción acelerada del rezago etnolingüístico de los pueblos y las comunidades mayas de la zona, a pesar de la reducción del rezago social que afecta a 88 de los 125 municipios de la península.

En lo referente a la investigación que aquí se presenta, para obtener los datos pretendidos, se realizó un procesamiento especial con la muestra del Censo de Población de 2010 y se identificó a los indígenas como aquellos individuos que manifestaron hablar una lengua autóctona, entenderla o considerarse culturalmente indígenas. Luego se buscó identificar en las respuestas sobre las cuestiones de migración a aquellos individuos que habían migrado a los municipios donde se encuentran las principales ciudades del sureste de México. De ese grupo se destacó el conformado por los niños y jóvenes indígenas entre 5 y 18 años de edad² y se prestó especial atención a sus respuestas ante las preguntas *¿sabe leer y escribir un recado?* (indicador de alfabetización) y *¿actualmente va a la escuela?* (indicador de asistencia escolar).

Los resultados del censo de 2010 muestran que a los 20 municipios donde se hallan las ciudades más importantes de la región sureste llegaron más de 18,000 niños y jóvenes indígenas migrantes después de junio de 2005 (tablas 3 y 4). De ellos, un poco más de 1,200 llegaron a las ciudades

2. No se incluyeron los menores de 5 años en la identificación, dadas las restricciones del censo en cuanto a ese rango de edad.

de Campeche y Ciudad del Carmen; 920 jóvenes lo hicieron a los municipios chiapanecos de Chiapa de Corzo, San Cristóbal de las Casas, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez; 7,000 a los municipios de Isla Mujeres, Othón P. Blanco, Benito Juárez y Solidaridad (Quintana Roo); y más de 1,300 a los municipios tabasqueños de Cárdenas, Centro y Nacajuca; en tanto que al área metropolitana de Mérida y a los municipios yucatecos de Tizimín y Valladolid se estima que migraron más de 7,300 jóvenes indígenas. De lo anterior se puede decir que, en general, la migración fue mayor en las capitales de los estados; sin embargo, en el caso de Quintana Roo fue al contrario, pues las ciudades de Cancún y Playa del Carmen fueron las que atrajeron más migrantes y no Chetumal, su capital.

La tabla 3 muestra que 14% de los niños y jóvenes que migraron a los 20 municipios que abarcan las principales ciudades del sureste mexicano reportó ser analfabeto. En los municipios del estado de Campeche, este indicador alcanzó 18%, mientras que en los municipios de Chiapas, Quintana Roo y Tabasco, fue de entre 10% y 11%. Como era de esperarse, los migrantes indígenas de edades tempranas fueron los que mayor analfabetismo reportaron: alcanzó a ser de 36.6% entre la población de 5 a 9 años de edad; grupo seguido por la población entre 12 y 14 años, con cerca de 20% de analfabetismo. En el caso de estos últimos la cifra es especialmente preocupante, pues se trata de jóvenes con una edad muy avanzada para el inicio de la escolaridad.

El analfabetismo no solo es el problema de los jóvenes indígenas migrantes, también lo es la incapacidad del sistema educativo para incluirlos y brindarles la oportunidad de recibir el aprendizaje que requieren. En la tabla 4 se exponen los resultados del procesamiento especial para el mismo grupo de inmigrantes indígenas y sus respuestas a la pregunta *¿actualmente va a la escuela?*

Tabla 3. Niños y jóvenes indígenas migrantes a las ciudades de la región sureste de México en 2005, según analfabetismo, 2010

Entidad/Municipio	Grupos De Edad										Total	
	5 - 9		10-11		12-14		15-18					
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Región Sureste: 20 Municipios	3,539	2,045	2,026	120	2,484	49	7,227	262	15,276	2,476		
Campeche	370	186	169	0	158	10	304	24	1,001	220		
Campeche	313	78	112	0	142	10	148	0	715	88		
Carmen	57	108	57	0	16	0	156	24	286	132		
Chiapas	126	26	60	0	131	0	508	68	825	94		
Chiapa De Corzo	36	18	0	0	54	0	0	0	90	18		
San Cristóbal De Las Casas	8	8	0	0	50	0	251	21	309	29		
Tapachula	25	0	0	0	0	0	0	0	25	0		
Tuxtla Gutiérrez	57	0	60	0	27	0	257	47	401	47		
Quintana Roo	1,270	586	671	88	932	14	3,355	116	6,228	804		
Isla Mujeres	18	24	12	0	11	0	76	6	117	30		
Othon P. Blanco	170	179	55	2	204	0	241	60	670	241		
Benito Juárez	722	324	323	86	302	14	1,879	22	3,226	446		
Solidaridad	360	59	281	0	415	0	1,159	28	2,215	87		
Tabasco	79	82	79	0	48	25	1,006	45	1,212	152		
Cárdenas	17	7	0	0	17	0	15	0	49	7		
Centro	0	0	65	0	0	25	805	45	870	70		
Nacajuca	62	75	14	0	31	0	186	0	293	75		
Yucatán	1,694	1,165	1,047	32	1,215	0	2,054	9	6,010	1,206		
Conkal	6	9	3	0	9	0	12	0	30	9		
Kanasín	787	425	377	17	445	0	618	9	2,227	451		
Mérida	568	463	560	0	585	0	1,104	0	2,817	463		
Tizimín	64	152	16	0	50	0	114	0	244	152		
Ucú	8	2	4	0	4	0	14	0	30	2		
Umán	129	84	12	0	47	0	72	0	260	84		
Valadolid	132	30	75	15	75	0	120	0	402	45		

Fuente: cálculos propios con base en INEGI, Censo de Población y Vivienda, México (2010).

Tabla 4. Niños y jóvenes indígenas migrantes a las ciudades de la región sureste de México en 2005, según la asistencia a la escuela (2010)

Entidad / Municipio	5 - 9			10-11			Grupos de Edad			Total		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	12-14	15-18	Sí	No	Sí	No
Región Sureste: 20 Municipios	5,350	574	2,046	100	2,216	376	2,624	4,822	12,216	5,872		
Campeche	553	22	169	0	123	45	103	225	948	292		
Campeche	404	6	112	0	123	29	90	58	729	93		
Carmen	149	16	57	0	0	16	13	167	219	199		
Chiapas	122	30	60	0	95	36	157	419	434	485		
Chiapa De Corzo	54	0	0	0	18	36	0	0	72	36		
San Cristóbal De Las Casas	16	0	0	0	50	0	155	117	221	117		
Tapachula	25	0	0	0	0	0	0	0	25	0		
Tuxtla Gutiérrez	27	30	60	0	27	0	2	302	116	332		
Quintana Roo	1,724	325	684	75	847	134	827	2,601	4,082	3,135		
Isla Mujeres	36	6	12	0	5	6	23	59	76	71		
Othon P. Blanco	320	29	57	0	175	29	86	194	638	252		
Benito Juárez	936	160	334	75	291	25	446	1,405	2,007	1,665		
Solidaridad	432	130	281	0	376	74	272	943	1,361	1,147		
Tabasco	107	62	79	0	17	56	188	863	391	981		
Cárdenas	32	0	0	0	17	0	0	0	15	49	15	
Centro	0	0	65	0	0	25	126	724	191	749		
Nacajuca	75	62	14	0	0	31	62	124	151	217		
Yucatán	2,824	135	1,054	25	1,134	105	1,349	714	6,361	979		
Conkal	15	0	3	0	9	0	6	6	33	6		
Kanasín	1,222	28	369	25	465	4	452	175	2,508	232		
Mérida	987	94	560	0	486	99	664	440	2,697	633		
Tizimín	216	0	16	0	50	0	82	32	364	32		
Ucú	9	1	4	0	3	1	4	10	20	12		
Umán	213	12	12	0	46	1	36	36	307	49		
Valladolid	162	0	90	0	75	0	105	15	432	15		

Fuente: cálculos propios con base en INEGI, Censo de Población y Vivienda, México (2010).

La inasistencia escolar es alarmante, considerando que se trata de niños y jóvenes que se encuentran en edad de asistir a los centros de enseñanza. En promedio, la inasistencia alcanzó 32% en los niños y jóvenes inmigrantes de los 20 municipios del conglomerado urbano del sureste, pero los casos de mayor preocupación se localizaron en algunos puntos, como el municipio de Centro, en Villahermosa, cuya proporción de inasistencia escolar alcanzó la dramática cifra de 80%; seguida muy de cerca por el 74% estimado para Tuxtla Gutiérrez (tabla 4).

En un segundo grupo —no menos importante— se encontraron los municipios de Nacajuca, con casi 60%, y Ciudad del Carmen, Isla Mujeres, Benito Juárez y Solidaridad, cuya estimación se encuentra entre 40% y 50%. Por rangos de edad, los resultados de la tabla 4 evidencian que los niños y jóvenes indígenas migrantes que se encuentran entre los 15 y los 18 años de edad son quienes mayor proporción de inasistencia registraron: 65% en los veinte municipios del sureste.

Las cifras anteriores exponen las dificultades que deben enfrentar las familias de indígenas migrantes a las ciudades, la limitada capacidad del sistema educativo urbano para incluir a los niños y jóvenes indígenas y las desventajas que estos tienen en un medio desfavorable donde sacrifican su identidad, viven la negación de su cultura y la mimetización como mestizos; todo sea por ser tomados en cuenta en las franjas precarias de oportunidades laborales y de alta explotación de las ciudades.

La percepción de la exclusión de los indígenas en el ámbito educativo

Las situaciones observadas en la experiencia escolar de los indígenas son muy variadas. Por un lado están aquellos que no accedieron a ningún tipo de estudio, por lo que

son analfabetos: “no tenemos ningún estudio, yo me quedé huérfanita a un año”, “sí, mi esposa y yo no sabemos leer ni escribir ni nada” (entrevista 5); otra entrevistada expresa: “no me metieron a la escuela porque antes no todos los padres pensaban igual. Hay mucha gente que a mi edad no sabe leer, porque decían ‘tú eres niña, tú eres mujer: no te conviene estudiar, solo el hombre’”³ (entrevista 4). Por otra parte están otros que, si bien han recibido educación, experimentaron un considerable fracaso escolar. Este factor se comprende, principalmente, a partir de dos razones: debido a la desmotivación generada por las burlas de los compañeros de escuela y debido a la falta de dinero para comprar los útiles escolares: “por falta de dinero no los pudimos sacar adelante, nosotros tenemos la culpa de que no consiguieran un trabajito” (entrevista 5). Se identifican también dificultades de poder avanzar exitosamente por los distintos grados escolares y, por ello, nuestros entrevistados prefirieron dedicarse al comercio, como sus padres: “mis hijos terminaron la preparatoria, ya no ganaron el examen de la universidad. Se desesperaron y decidieron empezar a trabajar” (entrevista 1).

Pero, ¿cuáles son los factores que garantizan cierto éxito escolar? Esta interrogante adquiere una significación especial cuando se trata de recibir educación en la universidad y cursar una carrera. En primer lugar, desarrollarse como profesionista es un deseo que se privilegia por el valor que tiene para el grupo familiar y la comunidad: “un fenómeno que no he entendido, pero toda la gente aquí se distinguía por su alto grado de profesionismo y de que estaban en la universidad, en el politécnico, en la normal rural. Ese era un fenómeno que se daba aquí” (entrevista 3). En segundo lugar, el apoyo familiar, en conjunto con la convicción indi-

3. Como el lector notará, este relato está atravesado, además, por la problemática de género.

vidual de querer terminar los estudios, resulta clave para la finalización de la carrera escolar iniciada: “nosotros necesitábamos un apoyo desde la casa hasta de los maestros. Así aprendimos a leer y escribir y terminamos la secundaria” (entrevista 6).

Los entrevistados comentan que sus padres no asistieron a la escuela porque “no había cómo”. Se alude nuevamente a la falta de recursos; situación más difícil en las generaciones anteriores. En la actualidad ha mejorado el acceso a la educación, sin embargo, no se garantiza en todos los casos. Aunado a lo anterior, es reducido el porcentaje de indígenas que consiguen ir a la universidad: “son muy pocos los indígenas que llegan a una universidad, muy pocos los que llegan a ser profesionales, la mayoría son campesinos” (entrevista 1), pero aun si un indígena logra llegar al nivel terciario, tendrá dificultades en poder dar continuidad a sus estudios; de ahí que expresen que “el acceso al secundario es un privilegio, aunque a la universidad es doblemente un privilegio”.

Se observa que los entrevistados tienen claridad acerca de que la educación es la vía más conveniente para poder salir de la situación de vulnerabilidad social donde se encuentran: “desde mi vida que no hemos tenido oportunidades” (entrevista 5). Los informantes expresan que la educación es una forma de mejorar su posición en la estructura social y conseguir más oportunidades: “pues lo importante es la preparación, pocos indígenas llegan a una universidad y pocos son profesionistas. Por esto, me gustaría [que] mis hijas puedan lograrlo” (entrevista 1). Sin embargo, los entrevistados reconocen las serias dificultades que encuentran en poder alcanzar la escolaridad: “para prepararme estudié la primaria, la preparatoria, la carrera, pero con mucho sacrificio. Mis padres no eran profesionistas, eran comunitarios. Mi madre era comerciante y me ayudó a terminar la carrera” (entrevista 12).

En aquellos casos en que los hijos se dedican al igual que sus padres a la actividad de comercio, las expectativas de lograr la meta de la educación están depositadas en los nietos: “mis nietos que estudien, me gustaría algún licenciado para ganar su pan de cada día y que no vayan a sufrir como nosotros” (entrevista 5). Es decir, la idea de futuro y la posibilidad de torcer el destino que les toca vivir están puestas no en ellos mismos, ni siquiera en los hijos, sino en los nietos. En aquellos casos en que los hijos se encuentran en edad escolar, las expectativas sí están dirigidas a ellos. La mayoría expresa que les gustaría que sus hijos fueran profesionistas o licenciados. En algunas experiencias se destaca la importancia del apoyo estatal para lograr la finalización de la escolaridad: “el gobierno ha dado becas para los hijos de sus hijos indígenas para que hagan la escuela” (entrevista 5).

Las dificultades por las que atraviesan no solo tienen que ver con su situación de analfabetismo, sino también con la discriminación que viven en la misma institución educativa, a causa de su aspecto. Así lo cuentan: “sí, en el kínder me dan los informes, pero hay otros donde no me quieren ver” (entrevista 9). Otra arista de las prácticas discriminatorias de algunas instituciones se observa cuando dos alumnos hablan su lengua nativa durante el curso. Un caso de esto lo supimos por dos hablantes de maya, cuya profesora, pensando que se burlaban de ella, los castigó pidiéndoles que se retiraran de la clase. Otra situación vivida, que tiene un límite difuso con la violencia, es la que nos cuenta una entrevistada: “mi hija dejó de ir a la escuela porque le pegaban en la cabeza, yo iba a dejarla pero ella no quería porque le pegaban” (entrevista 2).

Entonces, si bien el apoyo familiar y la creencia en que la educación es la vía privilegiada para tener mejores oportunidades son dos factores importantes para el acceso a la educación, resultan incentivos escasos frente a otros

obstáculos. En el caso de los indígenas que viven en zonas rurales, estos incentivos no son significativos frente a la lejanía de las escuelas y sus lugares de residencia o la escasez de instituciones bilingües. Si bien existe una entidad estatal específica en la Secretaría de Educación dedicada a la educación indígena, no se observan sus efectos en la realidad educativa concreta. Se sigue denunciando la falta de instituciones educativas bilingües y la falta de respeto en las escuelas por las lenguas autóctonas y sus dialectos; como ejemplo de esto, la entidad estatal envía a un maestro bilingüe de una región a enseñar a otra región, sin tener en cuenta los distintos dialectos de la misma lengua que se hablan en las diferentes zonas. La consecuencia inevitable es que los alumnos tengan dificultades en comprender la pronunciación de su profesor, lo cual limita las posibilidades del éxito de las políticas de enseñanza bilingüe.

Conclusiones

Por lo visto hasta ahora, se puede sostener que la eficacia de las políticas sociales se ve impedida porque estas no contemplan los procesos en que confluyen los grupos sociales rurales y la tradicional concepción de las políticas y programas asistenciales, las cuales los limitan a ese espacio geográfico y social. Sin embargo, en pleno siglo XXI, con la intensificación de la movilidad poblacional (producto de las migraciones obligadas de muchas poblaciones afectadas por los modelos económicos que los excluyen) y la migración de los grupos indígenas a los espacios urbanos, se produce el enfrentamiento de estos con la asimilación de una identidad urbana, ajena a sus tradiciones, con lo que los indígenas migrantes se exponen a la discriminación y a la exclusión social que los margina de los distintos procesos económicos y sociales de las ciudades.

La política pública debe velar por la inclusión de estos migrantes y, por ende, el grupo de prioridad de esa política debe ser el de los niños y jóvenes, con el propósito de que ellos puedan insertarse efectivamente y con garantías en las escuelas de las ciudades a las que sus familias y ellos migran. Los programas educativos, como el de educación básica, tendrían la oportunidad de observar un problema evidente de traslape de identidad cultural, de construcción social; de ser observadores primarios de datos que evidencian este fenómeno, con sus implicaciones. Los programas educativos, como el de educación básica, tendrían la posibilidad de recibir recomendaciones de política para ser aplicados en los programas públicos.

Los niveles de discriminación de los indígenas en la mayoría de las ciudades mexicanas son más altos debido al menor flujo migratorio de población indígena. No obstante, contrario a lo que podría suponerse, en las ciudades con mayor presencia de grupos indígenas, la heterogeneidad es la causante de prácticas discriminatorias entre los propios indígenas. Las políticas públicas y los programas sociales en las grandes urbes no contemplan a las poblaciones indígenas para introducir discriminación positiva encaminada a reducir su exclusión social y laboral; sus enfoques son globalizantes de servicios hacia la población en general (aunque resultan ser discriminantes hacia los indígenas).

La discriminación urbana hacia los indígenas es intensa y de tanto arraigo que ha dejado secuelas claras en su autoestima, provocando que ellos mismos se discriminén; todo lo cual ha hecho más difícil que sean capaces de percibirse de sus derechos fundamentales.⁴ Existen diferencias en los

4. Tal como se observaba, lo anterior es resultado principalmente de las prácticas discriminatorias de las sociedades urbanas. De hecho, la segregación espacial en que viven los indígenas es un proceso de configuración que se establece en la interrelación entre el espacio, los vínculos sociales y otros factores socioeconómicos e históricos de incidencia, tales como la pobreza, la marginación y la informalidad, combinados con elementos identitarios y étnicos.

niveles de discriminación, segregación, exclusión social y pobreza de los indígenas en las ciudades mexicanas del sureste, dependiendo de las regiones en que se encuentren. Ello se plasma en las características que registran las ciudades y las zonas de localización. No es lo mismo habitar como indígena las grandes ciudades capitales que conforman la columna vertebral urbana de México, como Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, que vivir en una ciudad costera de alto turismo, como Cancún o Mérida. La manera de vivir en las anteriores también es diferente al modo en que se habita una ciudad predominantemente indígena, como Tuxtla o San Cristóbal de las Casas; lugares donde la discriminación muta, pero se siente.

La educación multicultural en el sistema educativo urbano es una salida para cubrir la demanda cada vez más apremiante y evitar la pérdida de la riqueza lingüística y cultural que el país experimenta. La política educativa debe revisar nuevamente los programas de las escuelas oficiales que se localizan en las ciudades donde la migración indígena es cada vez más fuerte. La práctica de la educación multicultural en las escuelas debe reforzarse para que esta sea el puente de diálogo de los niños y jóvenes de etnias y lugares diferentes y así lograr que su diversidad sea la piedra angular de la tolerancia y la construcción de una sociedad basada en los derechos humanos. ☸

Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2013

- Bibliografía**
- Aguilar, Luis (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Albertini, Claudio (1999). Los nietos de Sánchez: indígenas migrantes en el centro histórico de la ciudad de México. *Ce-Acatl, 101*, pp. 141-148.
- Álvarez Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguiano, José Ángel (1997). *Los mixtecos en Nuevo León, una generación de conquistadores urbanos*. Nuevo León: Consejo para la Cultura de Nuevo León/DIF-Juárez Nuevo León.
- Arizpe, Lourdes (1976). *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las “Mariás”*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bar Din, Anne (1992). La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos. *América Indígena, 52*(1-2), pp. 153-167.
- Bertely Busquets, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Comie.
- (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Comboni, Sonia y Juan Manuel Núñez Juárez (2003). Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano. En María Bertely Busquets (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Comie.
- Conning Barr, Andrew (1999). *La reconstrucción del migrante: felicidad y autonomía del mixteco urbano* (tesis de maestría inédita). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Crispín, M. L. Delgado y A. Athie, M. J. (2006). *¿Qué es eso de la educación intercultural?* Trabajo presentado en

- el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz Couder, Ernesto (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17(mayo-agosto). Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>
- Díaz Polanco, Héctor (1979). La teoría indigenista y la integración. En Díaz Polanco et ál. (Comp.), *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. México: Centro de Investigación para la Integración Social/Juan Pablos Editor.
- Durin, Séverine (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19 (38), pp. 63-91.
- (septiembre-diciembre, 2003). Indígenas urbanos en la zona metropolitana de Monterrey. *Revista Vetas*, 15, pp. 67-85.
- Fernández Areu, Ismael (2003). El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo. *Actas*, 11 (3), pp. 82-86.
- Gall, Olivia (2004). Identidad, exclusión y racismo: Reflexiones teóricas y sobre México. *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (2), pp. 221-259.
- García Canclini, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss, (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Hiernaux-Nicolas, Daniel (2000). *Metrópoli y etnidad. Los indígenas en el Valle de Chalco*, México. Estado de México: El Colegio Mexiquense/Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Horbath, Jorge (2008a). La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México:
- Bibliografía

Bibliografía

- revisión y balance de un fenómeno persistente. En María del Carmen Zabala Argüelles (Comp.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Clacso.
- (2008b). *Exclusión social, discriminación laboral, pobreza de los indígenas en la Ciudad de México*. Buenos Aires: Observam-elaleph.
- King, Keohane y Verba (2000). Causalidad e inferencia causal. En King, Keohane y Verba, *El diseño de la investigación social*. España: Alianza Editorial.
- Köhler, Ulrich (2004). Nueva maravilla. Eine junge Siedlung im Kontext massive indianischer Migration nach San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, Mexiko. En Köhler, Ulrich (Comp.), *Ethnologische Studien*. Münster: Lit.
- Lestage, Françoise (2001). La “adaptación” del migrante, un compromiso entre varias representaciones de sí mismo. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-16.htm>
- Martínez Casas, Regina y Rojas Cortés, Angélica (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. *Antropología y estudios de la Ciudad*, 1, pp. 105-122.
- Oehmichen, Cristina (2001). *Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial* (tesis doctoral inédita). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Pombo, Dolores París (2003). Discriminación laboral y segregación espacial en ciudades del sureste mexicano. En Castellanos, Alicia (coord.), *Imágenes del racismo en México*. México: Plaza y Valdez/UAM.
- Raesfeld, Lydia y Sócrates López Pérez (2006). *Evaluación del programa de educación bilingüe intercultural en el estado*

- de Hidalgo. Manuscrito inédito, Secretaría de Educación Pública, México.
- Roth André-Noël (2003). Conceptos, teorías y herramientas para el análisis de las Políticas Públicas. En Roth André-Noël, *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Saldívar, Emiko (octubre, 2006). *Indigenismo urbano: estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del D. F.* En Regina Martínez Casas (coord.), *Niños indígenas en escuelas urbanas: los casos de las ciudades de Guadalajara, México y Monterrey*. Trabajo presentado en el Foro sobre la Migración Indígena en México. Ciudades Medianas y Grandes Urbes. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_oct2006/2_emiko_saldivar.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa acciones compensatorias para abatir el rezago en educación inicial y básica*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/acciones_compensatorias_para_abatir_el_rezago_educ.
- (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>
- Sen, Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. México: Planeta.
- Skuttnabb Kangas, Tove y Robert Phillipson (1994). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Valencia Rojas, Alberto (2000). *La migración indígena a las ciudades*. México: INI-PNUD.

Bibliografía