

# Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

Dr. José Lema Labadie, **Rector General**

Mtro. Javier Melgoza Valdivia, **Secretario General**

**UNIDAD XOCHIMILCO**

Dr. Cuauhtémoc V. Pérez Llanas, **Rector de la Unidad**

Lic. Hilda Rosario Dávila Ibáñez, **Secretaria de la Unidad**

**PROGRAMA INFANCIA**

M. en R. N. Norma Del Río Lugo, **Coordinadora**

**CHILDWATCH INTERNATIONAL RESEARCH NETWORK**

**RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE**

Irene Rizzini, **Presidenta**

**Ilustración de portada:** Dr. Luis Fernando Guerrero Baca

**Formación:** D.C.G. Patricia Hernández Cano

**Colección TODOS JUEGAN**

ISBN de la Colección 970-654-591-0

ISBN de Niñez y juventud. Dislocaciones y mudanzas 978-970-31-0782-7

© Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Primera edición: 2007

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud

México, D.F. 04960

Impreso y hecho en México

# Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas

Norma Del Río Lugo  
(Coordinadora)



*Childwatch*  
INTERNATIONAL  
RESEARCH NETWORK



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**



# Índice

<b>Introducción</b> Norma del Río	9
<b>Ciudades inhóspitas</b> Luz Chapela	17
<b>Las escuelas primarias públicas de la ciudad de México frente a la diversidad cultural</b> Nathalie Coutu	31
<b>Trayectorias (im)previsibles</b> Ricardo Fletes Corona y Sabine Cárdenas Boudey	51
<b>La trayectoria del niño de la calle: entre inestabilidad y continuidad</b> Ruth Pérez López	71
<b>Entre la casa, las calles y las instituciones: Reflexiones sobre la violencia en las vidas de niñas, niños y adolescentes en Río de Janeiro</b> Irene Rizzini, Udi Mandel Butler, Paula Caldeira, Alexandre Bárbara Soares	89

<b>Políticas Públicas y la democratización del espacio público: Reflexiones a partir de un Punto de Cultura en Rocinha</b> Carla Daniel Sartor	111
<b>La transformación posible: del uso segregador de los espacios a formas negociadas de convivencia</b> Norma Del Río Lugo	129
<b>La comunicación y los actores sociales en el espacio público contemporáneo</b> Fernando Resende	145

# Las escuelas primarias públicas de la ciudad de México frente a la diversidad cultural

Nathalie Coutu<sup>1</sup>

Actualmente, en la Ciudad de México viven más habitantes indígenas que en cualquier otra ciudad del país debido al fenómeno de migración interna (Sánchez Piña, 2000, p. 141). En los años cuarenta, hubo una ola de migración hacia esta capital por la oferta de trabajo en ramos de la construcción, la industria manufacturera, el comercio ambulante y los servicios de atención al público. Esto generó que un gran número de indígenas se estableciera de manera permanente.<sup>2</sup> En los años setenta, la mano de obra indígena se orientó hacia el trabajo doméstico, como macheteros, estibadores, diableros, etc., pero también hacia el ejército y policía auxiliar:

*En la década de los ochenta como efecto del modelo económico implantado, tanto los indígenas migrantes como gran parte de la población de la Ciudad ven reducidas las oportunidades de un empleo formal. Las migraciones indígenas que llegan a la ciudad [...] se insertan al comercio informal, con diferentes giros y comienzan a ser visibles en la vía pública, ya no sólo como vendedores ambulantes sino algunos como*

---

<sup>1</sup> Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación. Investigadora del Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Institución Clave de Childwatch International Research Network.

<sup>2</sup> Departamento de Investigación Básica para la Acción Indigenista del INI, "Tendencias migratorias de la población indígena en México", citado en SEDESOL (2001), p. 11.

*limpiaparabrisas y limosneros en los camellones de las calles.* (Sánchez Piña, 2000, p. 143)

Esta situación sigue agravándose en los años noventa y en la presente década, teniendo como consecuencia las condiciones precarias en que viven los indígenas migrantes de la capital.

Las ciudades, y la Ciudad de México en particular, son espacios donde las culturas de los pueblos originarios están amenazadas por varias razones. En primer lugar, el desprecio histórico hacia los indígenas, genera un racismo construido desde las estructuras mismas del sistema social, cultural, político y económico; por lo mismo, existen pocos espacios donde se promuevan y reconozcan a los pueblos indígenas (Sánchez, 2004). En segundo lugar, las condiciones de marginación en las que viven sus familias, son un obstáculo para reivindicar sus derechos sociales y culturales.<sup>3</sup> Por lo tanto, se puede decir que las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas que viven en el D.F. impactan de manera determinante y negativa en el desarrollo de las culturas de los Pueblos.

Los diferentes tipos de marginación vivida por los indígenas en la ciudad de México se han agravado en las dos últimas décadas por la implementación del modelo económico neoliberal. Éste está estrechamente ligado al fenómeno de globalización, lo cual lleva a un impacto importante sobre el mercado laboral y el sistema educativo; las destrezas necesarias para incorporarse al mercado laboral se están modificando y son cada vez más dependientes de lo que se aprende dentro de las aulas. De ahí estriba la importancia que los alumnos indígenas incrementen su nivel de escolaridad para aprender a manejar esas habilidades y mejorar sus condiciones de vida.

La eficiencia terminal en primaria de la población indígena es inferior al promedio nacional.<sup>4</sup> Sin duda, en el D.F., este dato está ligado a las condiciones

---

<sup>3</sup> De acuerdo con los censos de INEGI y del CONAPO del año 2000, de los casi 500 mil indígenas que viven en la ciudad de México, la mayoría se encuentra en una situación de pobreza extrema (SEDESOL, 2004, pp. 11-12).

<sup>4</sup> "Durante el ciclo escolar de 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4%, mientras que el promedio nacional fue 84.7%." (SEP, 2001, p. 60). No hay estadísticas sobre la eficiencia terminal de los alumnos indígenas en el D.F. debido a que todavía no se ha identificado adecuadamente esta población dentro de las escuelas de esta entidad.



desfavorables en las que habitan los pueblos indígenas migrantes y originarios. Sin embargo, a los factores socioeconómicos se agregan los que se encuentran dentro del sistema educativo. El presente texto pretende describir algunos de estos factores, para dar a conocer el ámbito escolar en el cual se están desarrollando los hijos de migrantes. Es decir, la realidad que enfrentan los niños indígenas dentro de escuelas públicas de la capital, un tema muy poco abordado en el caso mexicano. Se basa en una investigación<sup>5</sup> que tuvo lugar en el año 2005 en dos escuelas públicas en la ciudad de México. La primera, la escuela Emiliano Zapata<sup>6</sup>, implementó un proyecto escolar de educación intercultural para atender a esa población basado en un Programa de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Pública. Mientras que en la segunda, la escuela José Vasconcelos, no existe tal proyecto.

En un primer momento se describirán los propósitos y las metas de dicho programa y su proceso de implementación. Luego, se hablará de algunos de sus efectos sobre los logros académicos y sociales de alumnos indígenas migrantes. En un tercer tiempo, se discutirá sobre la calidad de la oferta educativa para esa población a la luz de lo anterior.

#### ◆ LA ADAPTACIÓN DE LAS ESCUELAS A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Es en fechas recientes (poco más de 10 años, con el Plan Nacional de Educación 1995-2000), que la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>7</sup> reconoce por primera vez la necesidad de atender a niños indígenas migrantes en zonas urbanas y la necesidad de aplicar la Ley General de Educación de 1993 que reconoce que la educación debe adecuarse lingüística y culturalmente a cada uno de los pueblos étnicos así como a los grupos marginados y a la población migrante (Morales Garza, 1998, pp. 160-162).

---

<sup>5</sup> La investigación "El desempeño de los alumnos indígenas migrantes en las escuelas públicas primarias en la ciudad de México. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe: un estudio de caso" fue realizada como parte de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana ubicada en la Ciudad de México.

<sup>6</sup> Se cambiaron los nombres de las escuelas para respetar la intimidad de quienes participaron en la investigación.

<sup>7</sup> De aquí en adelante se usarán las siglas.

Para guiar a los directivos y maestros en esa tarea, además de otras atribuciones relacionadas con la misión de *Contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas*, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año del 2001, la cual depende directamente de la Secretaría de Educación. En 2003, esta Coordinación implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF). Según las CGEIB, los cinco propósitos de la Educación Intercultural en cuanto a los niños indígenas son que:

1. Logren el pleno dominio de los objetivos nacionales con pertinencia, relevancia y equidad.
2. Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales propias y ajenas de manera crítica y contextualizada.
3. Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
4. Desarrollen su competencia comunicativa en lo oral y en lo escrito, en su lengua materna y en el español.
5. Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.

Con tales propósitos, se espera cumplir las siguientes metas:

1. Lograr disminuir los índices de deserción y reprobación de los niños/as indígenas que asisten a las escuelas.
2. Lograr que los niños/as indígenas mejoren su rendimiento escolar.
3. Mejorar la cultura y el clima escolar (aceptación de la diversidad y compartir valores con respeto).
4. Mejorar la autoestima de los niños a través del fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

En otras palabras, se espera que la educación intercultural favorezca el mayor éxito de los alumnos indígenas dentro del sistema educativo tanto académico como socialmente.

El logro de los propósitos y metas depende de tres niveles de ejecución del programa: 1) De la CGEIB, que establece las líneas directrices de la educación intercultural y desarrolla el material didáctico. 2) De los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP), personal adscrito a la Coordinación encargada de formar a los maestros y a los directivos. 3) Y finalmente, de los mismos maestros y directores que son los que están a cargo de implementar el programa dentro de las aulas.

Una manera breve de definir educación intercultural es: aquella educación que permite construir una sociedad intercultural, o sea, una sociedad que busca eliminar y/o prevenir las asimetrías que existen entre los diferentes grupos culturales que la compongan. En el caso de este texto, se habla de asimetrías entre la cultura dominante mestiza y las culturas indígenas mexicanas.

Esta definición, aparentemente sencilla, tiene muchas implicaciones educacionales para esos dos grupos. Por límites de espacio, aquí nos limitaremos a hablar de dos aspectos importantes que tratan de rectificar la educación intercultural y que son factores que afectan negativamente el desempeño de los niños migrantes: la *asimetría valorativa* y la *asimetría escolar*. La *asimetría escolar* se refiere a la brecha en el rendimiento escolar y la eficiencia terminal que existe entre la población indígena y el promedio de los alumnos inscritos en el sistema educativo. Mientras que la *asimetría valorativa* se refiere fundamentalmente a que dentro de la sociedad mexicana, las culturas indígenas sean consideradas menos "válidas" que la cultura mestiza. Como consecuencia, entre los niños migrantes existe una menosprecio por de la cultura propia, incluyendo la lengua, y una baja autoestima cultural, lo que repercute indudablemente sobre la permanencia dentro de las escuelas. En otras palabras, en lo que toca a estos dos aspectos, la educación intercultural tiene como meta ofrecer una educación equitativa para promover la igualdad de oportunidades para todos los niños.

El cuadro 1 clasifica los objetivos del Programa de Educación Intercultural antes mencionados según estos dos tipos de asimetrías.

**Cuadro1. Los cinco propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe según la CGEIB clasificados según el tipo de asimetría**

Asimetría escolar	Asimetría valorativa
- El logro de los objetivos nacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender al otro y a sí mismo.</li> <li>- La valoración cultural como base de la identidad.</li> <li>- Reconocimiento de la multiculturalidad y sus aportes al país</li> </ul>
Competencias lingüísticas en español y en lenguas indígenas	

*Fuente: Creación propia*

Las competencias lingüísticas se ubican dentro de los dos tipos de asimetrías porque el buen manejo tanto de la lengua materna como del español, favorece la mejor comprensión de las materias escolares. A la vez, un equilibrio entre el aprendizaje de la lengua nacional y las lenguas indígenas, es muestra de una valoración de la diversidad cultural del país.

En el caso del Distrito Federal, la CGEIB es la encargada de orientar a las escuelas para que entiendan y adopten una perspectiva intercultural dentro de sus aulas. Sin embargo, aunque en sus propósitos formales menciona que la educación intercultural debe trabajar para rectificar los dos tipos de asimetrías, en el desarrollo de sus documentos, el énfasis está puesto sobre las asimetrías valorativas dejando de lado la escolar.

Este hecho repercute en la formación de los ATPs. Al evaluar su propia formación, perciben huecos y lagunas en la formación que les ha proporcionado la CGEIB. Una de ellos se expresa de la siguiente forma:

*Nos han dado muchos elementos conceptuales y algunos elementos prácticos, sin embargo hay cosas que nos hacen falta saber todavía. [...] Nos quedamos en la parte más superficial, el rescate de las tradiciones, la parte de... como de encimita. Y nos falta mucho respecto a la identificación de los valores, no de las formas sino del fondo. Y cómo*

*estos se favorecen o se interfieren con las formas de enseñanza que uno tiene.*<sup>8</sup>

Por lo anteriormente mencionado, el entendimiento de lo que significa la educación intercultural resulta poco clara. Cuando se les preguntó a los cuatro ATPs entrevistados su definición de la misma, sólo uno de los cuatro<sup>9</sup> hizo referencia directa a la necesidad de trabajar la asimetría escolar, mientras que otro<sup>10</sup> sin mencionar las asimetrías, habla de algunas maneras de trabajarlas. Los otros dos<sup>11</sup> usan términos muy generales en su definición, por ejemplo "atender la diversidad con equidad". Pareciera ser que sus conocimientos de la educación intercultural están más basados en la retórica de la CGEIB que en una interiorización propia. Sin embargo, las cuatro definiciones hablan del reconocimiento de la diversidad, es decir, de su valoración. El hecho de que la CGEIB enfatice más la asimetría valorativa que la escolar parece resultar en representaciones parciales de los ATPs acerca de lo que es la educación intercultural. Desde allí empieza un efecto embudo que se acentúa en los directivos y los maestros.

El cuadro dos<sup>12</sup> sintetiza las respuestas a la pregunta: ¿Cómo se define la educación intercultural?, por el personal de las dos escuelas estudiadas.

---

<sup>8</sup> Los puntos de vista de los cuatro ATPs fueron recolectados durante una entrevista colectiva. Uno de ellos estaba adscrito a la escuela Emiliano Zapata y, por lo tanto, impartía talleres de formación a sus maestros sobre la educación intercultural.

<sup>9</sup> Núm. 3 del anexo A.

<sup>10</sup> Núm. 2 del anexo A.

<sup>11</sup> Núms. 1 y 4 del anexo A.

<sup>12</sup> En la última columna titulada "número de cita", los números corresponden a la definición completa ubicada en el Anexo B.

**Cuadro 2: Síntesis de las definiciones de “Educación Intercultural” según los maestros de las dos escuelas estudiadas**

Núm.	Definición	Número de la cita
1	Atender niños de origen migrante	1, 10*
2	Promover el conocimiento de sí mismo para una mejor convivencia	2
3	Un intercambio cultural	3,4,6,8,11,12,13,14,15,16
4	Educar a todos los niños sin importar su origen	5,9,13
5	Atender los diferentes aspectos culturales	7
6	Respetar la cultura de los migrantes	10

\*Los números en negritas, se refieren a las respuestas de la escuela Emiliano Zapata mientras que los números en cursiva se refieren a las respuestas de la escuela José Vasconcelos (sin programa intercultural). Se encuestaron a ocho miembros del personal por escuela.

Fuente: Creación propia

A primera vista, se nota que la definición más común es la tercera con doce menciones: *Un intercambio cultural*, que está relacionada con la valoración cultural. Solamente las definiciones 7 y 10 aluden a combatir la asimetría escolar.

Otro aspecto que resalta a primera vista es la concordancia entre las respuestas de las dos escuelas. Como se mencionó en la introducción, la escuela José Vasconcelos no participa en el Programa de Educación Intercultural. Sin embargo, el personal de las dos escuelas expresan casi el mismo entendimiento de la educación intercultural. Es el segundo año que la escuela Emiliano Zapata trabaja la interculturalidad como proyecto escolar, por lo cual es sorprendente que la comprensión no sea mayor que en la escuela José Vasconcelos.

Este hecho apoya la hipótesis de lo dicho anteriormente: existe un pobre entendimiento de los diversos aspectos de la educación intercultural. El efecto embudo culmina aquí: de una definición de varias páginas de la CGEIB, los ATPs rescatan más o menos un párrafo y los maestros y directivos algunas líneas. Debido a esta realidad, son pocas las medidas tomadas para combatir la asimetría escolar como veremos en el siguiente apartado.

### ◆ EL TRABAJO SOBRE LA ASIMETRÍA ESCOLAR

Los maestros entrevistados expresan opiniones personales contradictorias en cuanto a ciertos aspectos culturales de los alumnos indígenas. Para algunos, el hecho de que los niños vivan en la ciudad, y que estén urbanizados, significa que ya no son indígenas.<sup>13</sup>

Por otro lado, cuando se les preguntó a los mismos actores si existen diferencias entre la forma de aprendizaje de los dos grupos, respondieron que sí (ver cuadro 3). Se puede decir entonces, que el personal escolar muestra una falta de reflexión sobre la cultura de sus alumnos y el impacto que ésta pueda tener sobre su aprendizaje.

<sup>13</sup> Cristina Oemichen (2003, pp. 323-324) señala que "a diferencia de otros inmigrantes que llegan a la capital, los indígenas tienden con más frecuencia a ocultar los indicios de identificación étnica con el propósito de evitar, en lo posible, la discriminación por parte de los no-indios. Ello se debe a que la categoría indígena comporta una identidad negativa que resta posibilidades de vida a sus portadores y los inhabilita para la plena aceptación social." Por esa razón, ciertamente es común oír entre los capitalinos comentarios similares a los de los maestros. Sin embargo, irónicamente, los aspectos menos visibles, son los más difíciles de ocultar.

**Cuadro 3: Diferencias notadas por los maestros y directivos entre el estilo de aprendizaje de los alumnos indígenas y los alumnos mestizos en las dos escuelas estudiadas**

Tema de la observación	Escuela Emiliano Zapata		Escuela José Vasconcelos	
	Alumnos indígenas	Alumnos mestizos	Alumnos indígenas	Alumnos mestizos
Interés por la escuela	Quieren aprender más			
	Van a la escuela por sí mismos	Van a la escuela por obligación de los padres		
Tipos de conocimientos de interés	Prefieren adquirir conocimientos que les sirven en la vida cotidiana	Les gusta escribir		
	Lo abstracto les aburre	Les gusta investigar		
Estilo verbal	Les gusta escuchar	Les gusta exponer	Les gusta escuchar. Son muy observadores	Les gusta exponer
Expresión artística	Les gusta el trabajo manual, son muy hábiles. En la clase de artes plásticas proponen su propia creatividad		Son muy hábiles en las manualidades	Las manualidades no les llaman la atención
	Les gusta dibujar			
Otro			Maduran más rápido	

Fuente: Creación propia



Durante la misma mesa redonda, cuando se les preguntó a los maestros si modifican su forma de enseñar dependiendo de las raíces culturales de sus alumnos, las respuestas tocaron únicamente el aspecto del aprendizaje de la lecto-escritura. Los maestros de la Emiliano Zapata se expresaron de la siguiente forma:

*En 1º y 2º se tiene que repetir más, porque los alumnos tienen menos conocimientos lingüísticos del español. Para enseñar la lecto-escritura se usa el método onomatopéyico con los alumnos, quienes hablan un idioma indígena y el método Minjares con los mestizos. De 3º a 6º, no se modifica la enseñanza porque ya tienen los conocimientos base.<sup>14</sup>*

Sin embargo, durante la misma plática y en varias otras ocasiones, los maestros notaron que el vocabulario de los niños indígenas, su comprensión lectora, su capacidad de expresarse de forma escrita y sus conocimientos lingüísticos, en general, son más limitados que los de los niños mestizos:

*En los grados avanzados todavía hablan transfiriendo estructuras de su idioma materno al español, por ejemplo, omiten artículos, entonces el maestro tiene que reforzar la buena estructura de la gramática.<sup>15</sup>*

A pesar de que los maestros están conscientes de las dificultades lingüísticas de sus alumnos, no se notó durante los tiempos de observación etnográfica, ni se dio a conocer durante las entrevistas, ningún esfuerzo sistemático para corregir esa situación. De igual modo, aunque los maestros perciben variaciones en el estilo de aprendizaje de los alumnos, su modo de enseñanza permanece casi igual. Sin embargo, el hecho de que se adaptan a los niños en un aspecto de su aprendizaje, el de la lecto-escritura, muestra cierta flexibilidad que se podría ir desarrollando para adecuar mejor la oferta educativa a las necesidades de los alumnos. Algunos maestros mostraron un interés particular en aprender cómo modificar su enseñanza para adaptarse a la realidad de su salón, pero dicen faltan los conocimientos y recursos para hacerlo.

<sup>14</sup> Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005.

<sup>15</sup> *Ibidem.*

Para recapitular, los maestros y directivos de las escuelas han observado ciertas variantes en el estilo de aprendizaje de sus alumnos, pero en gran medida no han sabido adaptar su forma de enseñanza a ello. Aunque varios tenían la disposición de probar nuevas estrategias, les faltan las herramientas para hacerlo. El programa de educación intercultural no les ha dado las pistas necesarias para resolver sus dudas ni les han inculcado la urgente necesidad de trabajar la asimetría escolar.

### ◆ EL TRABAJO SOBRE LA ASIMETRÍA VALORATIVA

En cierta medida, se pudiera pensar que la asimetría valorativa es más "fácil" trabajarla con respecto a la escolar porque es más aparente. Las lenguas y la música se escuchan, la ropa se ve y las festividades y tradiciones se pueden celebrar o contar oralmente. El esfuerzo que se necesita para conocer estos aspectos es mínimo.<sup>16</sup> También es relativamente sencillo explicar la necesidad de trabajar la asimetría valorativa porque se sabe que en la conciencia nacional existe un desprecio por las culturas indígenas.

El proyecto de educación intercultural de la escuela Emiliano Zapata se puede resumir en valorar estas diferencias culturales perceptibles. Entre otras actividades, cada alumno elaboró un portafolio "cultural" que compartía con los demás alumnos. En éste hablaban de sus pueblos, sus lenguas, sus idiomas, etc. De igual manera, los maestros mostraban interés en las culturas de sus alumnos y les preguntaban seguido sobre ello.

En contraste, en la escuela José Vasconcelos al no tener una formación de educación intercultural, solamente una maestra llevaba a cabo actividades relacionadas con las culturas indígenas.

Los efectos positivos sobre los alumnos de la primera escuela eran visibles. Un análisis de sus redes sociales reveló que los alumnos de esa escuela estaban mejor integrados en su grupo. Además, tenían marcadamente menos resistencia a exteriorizar sus rasgos culturales indígenas tanto ante sus compañeros como

<sup>16</sup> Los maestros expresaron que, en un principio, los alumnos indígenas en general se resisten a compartir sus culturas con sus compañeros porque están conscientes que son menospreciados. Sin embargo, con tiempo y respeto se logra que compartan sus vivencias y conocimientos con sus compañeros.

ante la investigadora. En otras palabras, la implementación de un proyecto que trabajó la asimetría cultural, dio frutos interesantes.

### ◊ LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DIRIGIDA A LOS NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES

La fundación de la SEP, en 1921, tiene como objetivo principal aumentar la oferta educativa a escala nacional para eliminar el estancamiento económico, social y cultural del país. El percibido estancamiento cultural del país se asociaba a la falta de identidad nacional que se atribuía, en parte, a la heterogeneidad de la población (Gamio, 1987, pp. 47-50). Esta idea se fue desarrollando desde la Independencia "porque en el espíritu [europeo] de la época, domina la convicción de que un Estado es la expresión de un pueblo que tiene la misma cultura y la misma lengua, como producto de una historia común." (Bonfil, 1994, pp. 103-104)

Las acciones de la SEP fueron influenciadas por esa idea, que una nación tiene que ser homogénea. Por lo tanto, las diferencias culturales representaban un obstáculo para el completo desarrollo de los alumnos y fueron vistas como óbices para lograr el desarrollo y el bienestar establecidos por los parámetros europeos como únicos y verdaderos. (Gómez Montero, 1994, p. 167)

Con el tiempo, esta retórica se ha vuelto políticamente incorrecta. Las presiones nacionales e internacionales para la reivindicación de los derechos culturales de los grupos indígenas han hecho que el gobierno mexicano reaccione y cambie, por lo menos de forma aparente, su forma de ver. Ya no se habla de asimilación cultural, sino de la promoción de la diversidad. Sin embargo, cuando se analiza lo que se está haciendo dentro de las aulas, estamos obligados a pensar que poco ha cambiado.

Sin lugar a duda es importante que los alumnos se sientan a gusto dentro del sistema educativo y que no sufran de discriminación abierta. Sin embargo, es de igual importancia, proporcionarles las herramientas académicas para superar su situación de marginación trabajando la asimetría escolar. Es decir, que no sufran de discriminación oculta. Según la investigación en la cual se basa este texto, no es el caso; en otras palabras, no se están tomando las medidas necesarias para que los alumnos indígenas salgan adelante, sino para que se queden en la misma situación de marginación. En estas condiciones, los

pueblos indígenas que viven en la ciudad de México difícilmente pueden mejorar sus condiciones de vida.

El Programa de Educación Intercultural no parece tener un impacto sobre este segundo punto, ya que los maestros de las dos escuelas dicen modificar muy poco sus métodos de enseñanza para acoplarlo a las diferencias que notan en los estilos de aprendizaje de los alumnos indígenas. Tampoco hacen un esfuerzo sistemático para trabajar las debilidades que notan en esa población. Es decir, los niños indígenas que atienden las escuelas primarias del Distrito Federal, participen o no en el Programa de Educación Intercultural, reciben una educación de baja calidad porque no se adapta a sus necesidades.

Según el análisis anterior, se puede concluir que las escuelas públicas de la Ciudad de México son espacios donde las culturas de los niños indígenas migrantes se comprenden poco y se tienden a ignorar, aunque su presencia no es reciente. Su situación tal vez puede compararse con los niños mexicanos que se encuentran en los Estados Unidos o con el de cualquier otro inmigrante inmerso en una cultura diferente a la suya. Sin embargo, lo que no hay que pasar por alto, es que en el presente caso, los niños indígenas *no están* en un país extranjero, *sino en casa*. Una casa donde los que los rodean se niegan a verlos o aceptarlos tales y como son.

El Programa de Educación Intercultural no debe abandonarse sino repensarse. Sin embargo, antes de expandir el Programa a otras escuelas, es necesario asegurarse que las escuelas que ya están participando en él, puedan realmente entenderlo. Es decir, asegurar la calidad y no la cantidad. Se vio que en la escuela participante en el programa no existe tal entendimiento. No obstante, los directivos dan la impresión de estar satisfechos con su proyecto escolar, aunque mencionan que están pensando implementar algunas actividades más. Opinan que están llevando a cabo un proyecto de Educación Intercultural y por lo tanto existe el riesgo de que la escuela no busque mejorar su proyecto escolar y por lo tanto, no llegarán a crear una escuela intercultural. Aunque según la retórica del gobierno pareciera que se estuviera mejorando la oferta educativa a los niños indígenas migrantes, una mirada más detenida muestra que se siguen reproduciendo características importantes de la educación discriminatoria que ha marcado la historia de la SEP.

## ◆ BIBLIOGRAFÍA

- BONFIL BATALLA, Guillermo (1994). *México Profundo: Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- GAMIO, M. (1987). "Las patrias y las nacionalidades de la América Latina", en *Cuadernos Políticos*, 52.
- MORALES GARZA, S. (1998). "La educación indígena, especial e inicial: de modelos complementarios a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OLIVÉ, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós.
- OEMICHEN, Cristina (2003). "Relaciones interétnicas en la ciudad de México", en *Imágenes del racismo en México*, Alicia Castellanos Guerrero (coord.), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ, Consuelo (2004). "La diversidad cultural en la Ciudad de México. Autonomía de los pueblos originarios y de los migrantes", en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González (coord.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México-Secretaría de Desarrollo Social.
- SÁNCHEZ PIÑA, Leobardo (2000). "Perfil ocupacional de la población indígena migrante de la Ciudad de México", en *Cuadernos Agrarios*, enero-junio 2000, núm. 19-20. México.
- SCHMELKES, Sylvia (s/f). "Escuelas de Calidad" en *Calidad educativa y atención a la diversidad*. Centro de Documentación de la CGEIB-SEP. México.
- SEDESOL (2001). *Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal - elementos para un diagnóstico*, México, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- (2004). *Pobreza, desigualdad y marginación en la Ciudad de México*, Secretaría de Desarrollo Social, Consejo de Desarrollo Social del Distrito Federal.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, Secretaría de Educación Pública

## ◆ ANEXO A

### Definición de la Educación Intercultural por parte de cuatro Apoyos Técnicos Pedagógicos

*Las partes de las oraciones que están en negritas son aquéllas en las que se basó la definición de educación intercultural de cada Apoyo Técnico Pedagógico.*

Durante una entrevista colectiva, los ATPs expresaron lo siguiente:

1) Mira, el programa pretende, desde lo que he trabajado y de lo que entiendo, **es que se atienda a esa diversidad con equidad**, sin que haya esa etiquetación de esas diferencias de atención en cuanto a segregación, porque sí hay una diferencia en cuanto a los estilos y los ritmos. **De alguna manera que las comunidades mayoritarias no pasen sobre las minoritarias pues.** O sea, que esa **enseñanza que les dé calidad** a todos, sin importar raza, credo este... características físicas específicas.

2) Yo entiendo que **tiene que ver con relaciones de respeto**. Para empezar tiene que ver con saber **identificar cuáles son mis necesidades diferenciadas y atenderlas**. O sea no nada más identificarlas pero atenderlas. Y atenderlas en que hay modos diferentes de hacer las cosas. Pero aún cuando sean diferentes, cada modo diferente de hacer las cosas es valioso y nos permite aprender un aspecto distinto de la realidad. Entonces, al sentirse los niños atendidos, al sentirse los niños respetados, y todos considerados eso les permite también a ellos desarrollar también actitudes de respeto y de convivencia entre diferentes modos de ser, creer o de hablar. En cambio cuando se valora determinados estilos, a veces en las escuelas valorizamos mucho la rapidez, por ejemplo, que den una respuesta rápida y que den una respuesta certera y un niño que se detiene mucho a pensar a veces hace sentirnos incómodos, como que "rápido dime". En cambio es un niño que necesita reflexionar para poder... tomarse su tiempo. Nosotros por ejemplo valoramos mucho la competencia en vez de la colaboración y entonces con esas formas les enseñamos a vivir en formas de rivalidad. **Cuando tomamos conciencia de ello y empezamos a animar diferentes formas de trabajo estamos abonando este terreno de respeto** .. y por diferencias y diferentes formas de hacer y así es como lo voy entendiendo

también, y también hacia dónde vamos animando a los compañeros. Pero si tiene que ver con una **revisión de sus propios estilos**, de o qué uno ha ido valorando por mucho tiempo. **Eso significa que no es un proceso muy rápido**. Uno generalmente se establece con lo que ya ha practicado durante mucho tiempo y entonces esos cambios van siendo muy paulatinos ¿no?.

3) Para mí, la **[educación] intercultural es cuando el maestro atiende a niños que vienen de otros lados, de los estados por ejemplo, y vienen hacia la ciudad de México**. Y en este caso traen condiciones muy diferentes al nuestro, puede ser un lenguaje diferente al nuestro. No estamos específicamente hablando de los niños que nacen aquí en los estados, pero también nos llegan de otros países, nos llegan y cuesta un poquito de trabajo entenderles, ubicarlos dentro de la misma cultura. Estos niños, por el nivel que tienen de escolaridad son un poquito difíciles. Son difíciles porque este tipo de niños asisten muy poquito a las escuelas. Si vienen del campo, los mandan a cuidar los animales, los mandan a la siembra, los mandan a la cosecha y asisten en un 50% del tiempo en la escuela, nada más. Cincuenta por ciento del tiempo se la pasan trabajando. **Cuando llegan aquí a la ciudad encontramos nosotros que llegan desfasados**. El nivel de conocimientos que ellos tienen es muy bajo comparado con un niño de ciudad, no se diga con la escuela particular, donde los niveles completamente se rebasan. Entonces para nosotros, **ese tipo de niños debe de ser atendidos en una forma muy ... con una atención muy especial por parte de los maestros, pero detectándolo definitivamente cuando llegan para poderlos apoyar**. Porque muchas veces los tratamos al igual que todos. Sí se sabe que tienen ellos sus propias dificultades de aprendizaje ellos, pero no por deficiencia mental o mucho menos, pero porque vienen desfasados de conocimientos por el trabajo.

4) **Considerar la diversidad en el aula para que esas diferencias no sean marcadas para segregar, sino por una oportunidad de aprendizaje, una oportunidad de enriquecer nuestra cultura y la de ellos**.

◆ ANEXO B

Respuestas de los maestros y directivos de las dos escuelas estudiadas a la pregunta: ¿Qué es la educación intercultural?

A. Escuela Emiliano Zapata

Director	<i>El trabajo de educación y el atender niños de origen migrante.</i>
Secretario	<i>Es aquella que toma en cuenta todos los elementos que conforman el alumno (social, cultural, étnico, económico, etc.) y lo ayuda a aceptarse, apreciarse como individuo y convivir con sus semejantes.</i>
Maestra de 1er. grado	<i>Es lo que se aprende de otras culturas y así poder tener una educación diferente.</i>
Maestra de 2o. grado	<i>Correlación de ideas por las dos partes (indígena y mestiza) que enriquecería nuestro vocabulario.</i>
Maestra de 3er. grado	<i>Trabajar con niños no importando cultura, nivel económico, religión, origen.</i>
Maestra de 5o. grado	<i>El intercambio de cultura para obtener un conocimiento más complejo.</i>
Maestro de 6o. grado	<i>Aquella que atiende los aspectos de más de una cultura al mismo tiempo, sobre todo en forma de lenguaje.</i>
Maestra de educación física	<i>El intercambio de diferentes experiencias que pueden proporcionar los maestros y alumnos.</i>



**B. Escuela José Vasconcelos**

Director	<i>Es lo que se aporta a todos los niños o adultos por igual atendiendo a la diversidad.</i>
Secretario	<i>Integración de grupos indígenas migrantes a la educación, respetando su legado histórico, raza, lenguaje, costumbres.</i>
Maestra de 1er. grado	<i>Un intercambio de cultura.</i>
Maestra de 2o. grado	<i>Es el aprendizaje que se da entre diferentes culturas.</i>
Maestra de 3er. grado	<i>Es la que se imparte a todos los miembros de la comunidad sin importar su estatus o raíces.</i>
Maestra de 4o. grado	<i>La combinación o estudio de diferentes culturas.</i>
Maestro de 5o. grado	<i>Es el intercambio de aspectos o elementos educativos entre diferentes culturas debido a la diversidad de culturas existentes en nuestro país.</i>
Maestra de 6o. grado	<i>En donde dos culturas interactúan o compartiendo lo suyo.</i>

