

Migración indígena y diversidad lingüística

Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México



por **Nicanor Rebolledo**

Universidad Pedagógica Nacional, México

<https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

nrebolle@upn.mx

RESUMEN

El trabajo plantea reflexiones sobre la educación escolar de niños y niñas bilingües de origen indígena matriculados en escuelas primarias de la ciudad de México y escolarizados de manera diferente con respecto a sus comunidades de origen. Aborda de manera particular la relación entre migración indígena y políticas lingüísticas de los planteles. Analiza el ausentismo y el abandono escolar derivado de la condición de migrantes indígenas y el bilingüismo propio de su condición indígena. Tales reflexiones surgen de investigaciones colaborativas realizadas en varias escuelas desde 2003 a la actualidad, enfocadas a analizar las relaciones *diglósicas* entre el castellano y las lenguas indígenas. Estas escuelas forman parte del programa de educación intercultural bilingüe en la Ciudad de México y se distinguen dentro del sistema de escuelas primarias regulares porque imponen demandas lingüísticas específicas a los estudiantes indígenas sin considerar su condición de estudiantes bilingües.

Palabras Clave: migración, educación, indígena, bilingüe, diversidad lingüística

*Indigenous Migration and Linguistic Diversity.
Perspectives of intercultural education in Mexico City*

ABSTRACT

This paper reflects on the school education of bilingual children of indigenous origin, enrolled in primary schools in Mexico City and schooled in different ways from their communities of origin. In particular, the relationship between indigenous migration and language policies of schools. It analyzes absenteeism and school dropout as a result of their condition as indigenous migrants and the bilingualism inherent in their indigenous condition. Such reflections arise from collaborative research carried out in several schools during 2003 to the present, focused on analyzing the diglossia relationships between Spanish and indigenous languages. These schools are part of the intercultural bilingual education program in Mexico City and distinguish themselves within the regular primary school system because they impose specific linguistic demands on indigenous students regardless of their bilingual status.

Keywords: migration, education, indigenous, bilingual, linguistic diversity

RECIBIDO: 1 de marzo de 2023

ACEPTADO: 5 de julio de 2023



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Rebolledo, N. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 118-138.

Introducción

La creciente pluralidad lingüística en la Ciudad de México plantea enormes desafíos a los investigadores del multilingüismo y en especial para los estudiosos de las lenguas políticamente débiles en los salones de clase, como las lenguas indígenas. El *Programa de Educación Intercultural Bilingüe para el Distrito Federal* (PROEIBDF), creado en 2003 con el propósito de atender a la población indígena nativa y migrante de la Ciudad de México (CdMx), para ofrecer un plan diferenciado de educación intercultural bilingüe (EIB), plantea esos desafíos, sobre todo cuando extiende acciones a una amplia red de escuelas y multiplica tareas pedagógicas tendientes a revitalizar las lenguas indígenas y combatir la discriminación. EL PROEIBDF fundado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el respaldo por la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, decretada en 2003, y con la cual se crea, casi simultáneamente, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Dicho programa se mantuvo hasta 2018 y se vio estimulado por la nueva Ley de interculturalidad del 2012, publicada en la Gaceta Oficial de Gobierno de la Ciudad de México.¹

En este artículo planteamos algunas reflexiones sobre tales desafíos en la educación escolar de niños y niñas bilingües de origen indígena matriculados en escuelas primarias de la Ciudad de México y que son escolarizados de manera diferente con respecto a sus comunidades de origen. En este, muchos de ellos provienen de escuelas del subsistema de educación indígena del medio rural. Es decir, los estudiantes indígenas bilingües, foco de este trabajo, no solo enfrentan dificultades propias de una nueva experiencia escolar, sino también problemas de orden sociolingüístico.

Abordamos de manera particular la relación entre la migración indígena y políticas lingüísticas de las escuelas consideradas dentro del PROEIBDF. Dicho en otras palabras, analizamos el ausentismo y el abandono escolar derivado de su condición de migrantes y el bilingüismo propio de su condición indígena. Ambas cuestiones son consideradas aquí como problemas centrales para la planificación del bilingüismo en las referidas escuelas.²

Dichas reflexiones surgen de investigaciones colaborativas realizadas desde 2003 de modo sistemático hasta la actualidad en nueve escuelas públicas de educación primaria de la Ciudad de México, las cuales están enfocadas en analizar las relaciones *diglósicas* entre el castellano y las lenguas indígenas. El carácter colaborativo de las investigaciones que desarrollamos en dichas escuelas no proviene de una simple operación intelectual ni metodológica, sino que es resultado de un trabajo cuyo producto principal es el conocimiento fundamentado de la

1 El Reglamento de la Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal, publicado en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal, el 26 de marzo de 2012.

2 Nuestro universo de trabajo se compone de nueve escuelas primarias públicas de la ciudad de México: Alberto Correa Turno Vespertino, Gabino Barrera Turno Matutino y Vespertino, Héctor Pérez Martínez Turno Matutino, Marcelino Dávalos Turno Matutino, Ponciano Arriaga Turno Vespertino, República de Panamá Turno Vespertino, Sara manzano Turno Matutino, Herminia Ordoñez Torres Turno Matutino, Francisco del Olmo Turno Matutino y Vespertino.

acción y de una secuencia de acciones (Schön, 1998). En ellas, la colaboración no es solo un procedimiento facilitador de la colegialidad y el trabajo cooperativo (Hargreaves, 2003), sino un instrumento para la reflexión y la acción.

El trabajo que iniciamos en 2003 en una escuela primaria pública ubicada en la “Zona Rosa”, en el centro de la ciudad, con niños y niñas hñahñu provenientes del Estado de Querétaro, tenía como propósito desarrollar el bilingüismo hñahñu-español; proyecto mediante el cual se buscaba incorporar la enseñanza de la lectura y escritura del hñahñu y la adquisición del español como segunda lengua, así como el fortalecimiento de la identidad y la revitalización del hñahñu. Después, la información etnográfica recabada a lo largo de los últimos años en otras dos escuelas, una localizada en pleno Centro Histórico y otra enclavada en un barrio de Xochimilco, en el sur de la ciudad, ambas con población indígena de diversas etnias, nos proporcionó mayores elementos para la reflexión. Además de esto, a dicha información se sumaron datos obtenidos, por un lado, de la aplicación *in situ* de instrumentos (cuestionarios y guía de entrevistas) a 885 estudiantes indígenas de primero a sexto grado de diferentes etnias de 15 escuelas ubicadas en la Delegación Iztapalapa, Cuauhtemoc y Gustavo A. Madero. Por otro lado, se incluyeron a partir de la observación etnográfica del ambiente escolar y el desarrollo de actividades escolares de por lo menos ocho escuelas.

Estas escuelas forman parte de la red del PROEIBDF y están integradas a su vez al programa “Escuelas de calidad” y tienen como característica fundamental imponer demandas lingüísticas específicas (competencia oral y escrita del castellano) a sus alumnos indígenas sin considerar su condición bilingüe y, cuando fracasan en el castellano, se llega a suponer “falsamente” que también lo hacen académicamente en todo lo demás (en los contenidos de aprendizaje del currículum). Además, no se toma en cuenta el derecho de los alumnos de aprender en sus idiomas maternos y de adquirir el castellano como segunda lengua. A su vez, se concibe a la diversidad lingüística de los salones de clase como un problema y no como un recurso positivo para el aprendizaje.

En resumen, tanto la realidad educativa de las escuelas en cuestión como la política del PROEIBDF puesta en marcha en 2003, nos han ofrecido un excelente marco de intervención para acciones alternativas efectivas de educación intercultural bilingüe.

Migración indígena y educación

Los estudios sobre migración indígena son cada vez más numerosos (Torres, 2008) y más exhaustivos en cuanto a los análisis que realizan. Sin duda, la mayoría busca aportar información actualizada y también intenta contribuir a la discusión teórica sobre los efectos que producen la migración y el éxodo en la formación de nuevas identidades culturales (De la Cadena et al., 2010). Sin embargo, todavía observamos escasez en cuanto a producción de conocimientos sobre la relación entre migración indígena y escolarización de alumnos indígenas bilingües, que está orientada a generar políticas lingüísticas y educativas en

escuelas que tienen como característica principal el uso diferenciado de dos lenguas (lengua indígena-castellano) y que tienen una experiencia cultural nutrida por el lugar de origen.

Las nuevas formas de migración indígena suponen cambios cualitativos importantes, como la diversificación en los propósitos de la migración y la transformación de los lugares de origen y los puntos de llegada. Cuando a su llegada en los lugares de acogida improvisan “nuevas formas de ser nativos”, de acuerdo con Clifford (2010), surgen

articulaciones, *performances*, interpretaciones de antiguos o nuevos proyectos culturales. El incremento de movimientos indígenas en diferentes ámbitos —local, nacional, regional e internacional—, ha sido una de las sorpresas de fines del siglo XX. Los pueblos tribales (“arcaicos” o “primitivos”), después de todo, estaban destinados a languidecer en el incesante viento de la modernización. Este era un hecho histórico, entendido por todos —salvo por los pueblos en cuestión, empeñados en difíciles y originales luchas por la supervivencia. Esta “supervivencia” ha sido un proceso interactivo y dinámico de cambio de escalas y afiliaciones, de desarraigo y *reenraizamientos*, de incremento y disminución de las identidades. (p. 222)

La llegada de población indígena a la Ciudad de México durante las décadas de 1940 y 1950, generalizada en los setenta y ochenta del siglo pasado, muestra rápidamente la transformación de la ciudad, sobre todo explica el origen de las nuevas demandas de vivienda (invasión de terrenos y regularización de predios), servicios de salud y educación (Montaño, 1976; Lomnitz, 1976; Lobo, 2007). Los puntos tradicionales de llegada eran para las mujeres indígenas los hogares de las colonias³ de clase media y alta. Hasta la actualidad son lugares donde trabajan como empleadas domésticas. En cuanto a los hombres los puntos de encuentro se sitúan aún en los circuitos de las grandes obras de construcción para contratarse como albañiles, veladores y eventuales (meseros, choferes y empleados de servicios), o bien como cargadores en los mercados de abastos (Arizpe, 1975). La aparición de nuevos núcleos de población indígena en muchas colonias del centro y la periferia revela algunos cambios importantes, los cuales son percibidos como parte del crecimiento urbano y consustanciales a la pobreza de la ciudad (Molina, Yáñez y González, 2006; Pérez, 2008).

De los años cuarenta a la actualidad, la cifra de población indígena se ha incrementado notablemente. Según datos del censo de 2010 del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), 438.750 personas se consideran indígenas, es decir, el 76 % se autoadscribe en función de hablar lengua materna indígena y el resto (el 24%) declara no hablar una lengua indígena, pero se considera indígena. Un estudio diagnóstico realizado en 2019 por la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades (SEDEREC) del Gobierno de la Ciudad de México indica que en la ciudad se hablan 55 lenguas indígenas y que las lenguas más habladas son: huatl (30%), mixteco (12.3%), zapoteco (8.2%), hñahñu (10.6%), mazateco (8.6%) y mazahua (6.4%). Los hablantes se

3 En México a los barrios o vecindarios se les denomina colonias.

concentran en las Alcaldías⁴ de: Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza.⁵

Si bien la autoadscripción arroja información importante sobre la población indígena, aún resulta insuficiente tener un registro censal acabado, debido a que “todavía se oculta la identidad indígena, sobre todo al no declarar la lengua materna que hablan, pero aún más cuando los indicadores de registro asocian lo indígena con situación de pobreza urbana y marginación” (Rebolledo, 2016, p. 196). En este sentido, los registros basados en la autoadscripción enfatizan los rasgos indígenas que se asocian con vivir en la extrema pobreza, tener los empleos peor remunerados, ser comerciantes ambulantes, limosneros, albañiles, carecer de escolarización o no haber asistido a la escuela y vivir en las colonias marginadas distantes del centro, entre otras. Contrario a estas suposiciones, muchas personas y comunidades indígenas mazahuas, otomíes, triques ocupan viviendas del Centro Histórico de la ciudad desde los años setenta y ahora viven nucleados alrededor de un conjunto de escuelas primarias ubicadas en zonas que no son consideradas marginadas ni de extrema pobreza.

La distribución de la población indígena en la Ciudad de México es muy heterogénea, situación que se presenta –incluso– en los mismos grupos etnolingüísticos cuando ocupan espacios urbanos diferenciados y distantes unos de otros. No hay zonas exclusivas para indígenas, como lo podría haber para otros grupos como los judíos que viven concentrados en Polanco, o los grupos con alto poder económico que ocupan las zonas de clase media y alta como Las Lomas, Santa Fe o San Ángel. Lo cierto es que el lugar de trabajo y la escuela pueden llegar a marcar sitios peculiares de residencia y nucleamiento para algunos grupos indígenas, como la colonia Roma y el barrio El Nopal de la colonia Atlampa, o el Centro para los triquis. En otros casos, como los que se registran en la delegación Iztapalapa, la vivienda propia y las redes de paisanaje son decisivos en la elección de un lugar para residir, así como los lazos que se tejen a través de los carnavales son igualmente determinantes para la etnicidad en dichos núcleos; y en otros muchos casos, la situación de pobreza los enclaustra en los “barrios bravos” de las colonias populares.

Esta distribución refleja diversas formas de organización social de los pueblos indígenas en las ciudades (Romer, 2009), así como describe también los distintos mundos o microcosmos “morales” que los grupos indígenas han logrado construir en la ciudad para vivir en ella. El concepto de “orden moral” es usado aquí en el sentido en que lo maneja Enzra Park, sociólogo de la Escuela de Chicago y uno de los precursores de las etnografías urbanas, para estudiar los vínculos íntimos y estables de las pandillas, los barrios judíos, los enclaves étnicos y los barrios mixtos de la ciudad de Chicago. La etnicidad no es el único fundamento en la formación de los mundos apartados y de los procesos de segregación, pues la homogeneidad étnica puede a menudo ser una coincidencia cuando se le relaciona con la territorialidad. Hannerz (1986), dice lo siguiente:

4 Las alcaldías son 16 demarcaciones administrativas compuestas por colonias.

5 Datos de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades (SEDEREC) reportados por el Periódico Excélsior, del 4 de febrero de 2019.

Los procesos de segregación establecen distancias morales que convierten a la ciudad en un mosaico de pequeños mundos que se tocan, pero no se penetran. Esto hace posible que los individuos pasen rápida y fácilmente de un medio moral a otro, y estimulen el fascinante pero peligroso experimento de vivir al mismo tiempo en varios mundos diferentes y contiguos, pero por lo demás muy alejados entre sí. (p. 39)

Para el caso de los migrantes indígenas en la ciudad quizá la relación entre territorio y etnicidad no sea un elemento esencial para definir los procesos de segregación étnica, como tampoco lo es la formación de esos microcosmos y la producción de las distancias morales que separan a los grupos indígenas unos de otros y en el contexto de la ciudad. Para Molina (2006), la población indígena se distribuye a lo largo y ancho de la ciudad y solo se aprecian pequeños núcleos dispersos en algunas alcaldías. Lo cierto es que en la actualidad las escuelas forman pequeños microcosmos y sí representan los nuevos centros gravitacionales de confluencia indígena. A través de los cristales de las escuelas podemos apreciar la aparición de un denso tejido de relaciones interétnicas, incluyentes y excluyentes, y donde los actores educativos construyen imaginarios sobre lo indio y discursos sobre la diversidad, con una clara perspectiva segregacionista.

Identidad y lenguas indígenas

Los núcleos étnicos de inmigrantes indígenas o, mejor dicho, esos microcosmos *etnificados*, ocupan espacios desterritorializados (Romer, 2009) y, en ellos se recrean y se reinventan identidades y lealtades de grupo. Por un lado, en los intersticios de dichos núcleos *etnificados* se forman los nuevos lugares de encuentro y “zonas de refugio indígena” (para usar la expresión de Aguirre Beltrán [1967] en su libro *Regiones de Refugio*) dispersas dentro de la inmensa geografía de la ciudad. Por otro lado, la escuela desempeña un papel muy importante en ese proceso de *etnificación* de la población indígena y de la integración activa a la ciudad de los diversos grupos. Estaproduce un nuevo sistema cultural, en el sentido en que Geertz (2003) define el sistema cultural que, de acuerdo a este contexto de la ciudad, este sistema cultural se caracteriza por el mantenimiento de ciertas tradiciones culturales pueblerinas (como estrategia de visibilización dentro de las escuelas), la realización con frecuencia de reuniones de padres de familia en las escuelas (el surgimiento de estrategias de articulación de las demandas indígenas) y la formación de organizaciones indígenas, como la Asamblea de Migrantes Indígenas y otras que buscan articular las demandas de educación y servicios.

El ausentismo entendido como alejamiento temporal (discontinuo) derivado del movimiento constante de un lugar a otro, la deserción provocada por la reprobación y la falta de interés por la escuela y el abandono escolar entendido como la desconexión con el mundo escolar parecen constituir una característica fundamental de las escuelas con estudiantes indígenas. En la Ciudad de México, el 75% de niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluir la primaria, solo 25% de los alumnos que inician concluyen el sexto año.⁶ La

6 Nota del Periódico Excélsior, del 4 de febrero de 2019.

repetición de grado es una constante, del 25% que logra concluir, la mayoría repite grado hasta tres veces. Como veremos, la deserción y el abandono escolar ocurre cuando la exigencia.

En 2005 cuando realizamos uno de los primeros diagnósticos, uno de cada ocho niños hablantes de lenguas indígenas de entre cinco y 14 años estaba fuera de la escuela. En el grupo de cinco a nueve años el porcentaje de exclusión supera el 8%, mientras que entre los 10 y 14 años esta cifra crecía a 17.6%. Lo que llama la atención es que cuando comparamos las tasas de deserción entre hablantes de lengua indígena y monolingües de español encontramos que en el primer subgrupo la exclusión es de 2.5%, mientras que en el segundo es de 3.2%. Esto significa que los niños hablantes de lenguas indígenas de cinco a nueve años tienen tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que sus pares no hablantes de lenguas indígenas. En el grupo de 10 a 14, esta mayor probabilidad de exclusión educativa es 5.5 veces mayor entre la población hablante de alguna lengua indígena que para la monolingüe (Rebolledo, 2007).

Los datos muestran, por un lado, los factores sociales de exclusión educativa y, por el otro, los factores sociológicos asociados a la exclusión originados por la condición indígena de los estudiantes. Es decir, la exclusión de la escuela está vinculada con la condición económica de pobreza y marginalidad, pero también se reproduce internamente con prácticas de rechazo, maltrato, incomprensión y el constante juicio contra quienes marcadamente no hablan “bien” castellano.

En estos casos, la exclusión está asociada tanto a la movilidad como al rechazo y la deserción escolar. De las nueve escuelas en las que trabajamos durante 2011, pudimos registrar un total de 1650 alumnos, de los cuales 435 alumnos son registrados como indígenas bilingües (246 hombres y 189 mujeres). De estas nueve escuelas solo tres reportan una mayoría indígena, una registra el 89% de población bilingüe de origen hñahñu (es una escuela sociológicamente bilingüe bicultural), otra reporta el 47% de población bilingüe mazahua, purépecha y triqui (compuesta por una mayoría triqui y sociológicamente multilingüe). De los 435 alumnos indígenas, el 32% se reporta como estudiantes que se ausentan con frecuencia de la escuela por motivos familiares, como la visita frecuente a su comunidad de origen o por el trabajo de sus padres; el 49% se ausenta hasta un mes completo por motivos de trabajo de sus padres; el 19% ya no conoce la comunidad de origen de sus padres, sin embargo, no asiste regularmente a la escuela.

De esto último, mostramos a manera de ejemplo varios casos. De 40 niños y niñas triques inscritos en una escuela, solo 10 asisten regularmente, el motivo: el rechazo y la discriminación de que son objeto. El otro caso es de niños mazahuas, que han preferido salir a las calles a trabajar, o dejar pasar el día fuera de sus hogares que ir a la escuela. Como estos casos hay varios en la ciudad que ilustran bien los motivos por los cuales los niños que ingresan a la escuela no la concluyen y por qué quienes permanecen en ella obtienen muy bajos resultados académicos.

Otros casos que hemos estudiado con mayor profundidad (Rebolledo, 2007), se relacionan con niños y niñas hñahñu de tres escuelas ubicadas en zonas muy distintas, dos situadas en la colonia Roma, de clase media, y la otra en un barrio

pobre de la colonia Atlampa, en los márgenes del centro; ambas en la Alcaldía Cuauhtémoc. La mayoría de las y los estudiantes indígenas, contrario a los no indígenas, tiene mayores vínculos con la vida en la calle que con las escuelas, prefieren estar más en la vía pública vendiendo artesanías, jugando en la Fuente de las Cibeles, caminar por Paseo de la Reforma y la Zona Rosa, que estar en la escuela. Esta situación de vivir en la calle los coloca en una posición de alto riesgo y los expone al consumo de drogas.

Aunque estas escuelas no sean catalogadas como escuelas para indígenas, como lo son aquellas escuelas que pertenecen al subsistema de educación indígena que funcionan para el medio rural (y que excepcionalmente operan escuelas indígenas urbanas en la Ciudad de Tijuana y Monterrey), son identificadas por los pobladores nativos y residentes permanentes como “escuelas de indígenas”. Escuchamos de viva voz cierto rechazo a mandar a sus hijos a estas escuelas: aducen que “no quieren que se junten con indígenas” porque aprenden costumbres “extrañas” y adopten “vicios”; por otro lado, argumentan que no avanzan académicamente de modo satisfactorio, al contrario, los profesores descuidan a sus hijos cuando invierten demasiado tiempo en los estudiantes indígenas. Son consideradas escuelas académicamente pobres y ambientes con poco aprendizaje.

La indiferencia, el rechazo y la pobreza parecen marcar los límites de las fronteras de estos pequeños microcosmos que separan a las comunidades indígenas de otros sectores dentro de la ciudad. Esta dinámica hace suponer además que las escuelas son los espacios que mejor dibujan el mapa de la segregación, pues el racismo que hoy padecen los estudiantes indígenas al interior de las escuelas no es el racismo de raza o de color de piel, como señala Balibar (1988, p. 37), sino un “racismo sin raza”, que opera de manera oculta utilizando las nociones de indígena, inmigrante y otras etiquetas descalificadoras como “no hablar bien el castellano” de la escuela. Rebolledo (2016) señala que:

Estos planteles son conocidos por reportar los más altos índices de reprobación, ausentismo y abandono escolar y, por tanto, son señaladas como escuelas “problema”, que no cumplen con los estándares escolares. La reprobación y el abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas, sino con factores etnolingüísticos y un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos y por rechazo a su condición. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina; más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de toda clase de burlas y escarnio. (p. 201)

Aunque estas escuelas no son reconocidas oficialmente como escuelas para indígenas, sin embargo, el PROEIBDF las engloba dentro de esa misma categoría, sobre todo cuando construye una clasificación para hacer de ellas un área de atención específica, enmarcada en la política de educación intercultural bilingüe, desde 2003 a la fecha. Esta política educativa intercultural que, en lo fundamental define su objetivo a partir del establecimiento de un marco de respeto a los derechos de los pueblos indígenas, combatir el racismo imperante, compatibilizar las culturas indígenas con la cultura escolar homogeneizadora y

los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares, fortalecer el bilingüismo de las lenguas indígenas y castellano, es la que en cierta forma ha estado construyendo un perfil de escuelas para indígenas. Pues, de *facto* son escuelas integradas por una mayoría no indígena que convive con una minoría compuesta por una diversidad de etnias indígenas que demográficamente representan escuelas no indígenas y una cultura homogénea dominante, asimilacionista y diglósica (que separa la lengua indígena de los espacios públicos), que imponen un currículum nacional prescrito, monocultural y monolingüe, con profesores monolingües de castellano y un espacio escolar común (enunciado oficialmente como democrático, intercultural y antirracista).

La cuestión radica en que los indígenas que llegan a las escuelas no se convierten automáticamente en estudiantes “equiparables”, como lo son los estudiantes no indígenas (Rebolledo, 2016), por el contrario, la “política afirmativa” del PROEIBDF promueve el reconocimiento, la identidad indígena y el respecto a la diferencia cultural. En este sentido, las escuelas inscritas en el PROEIBDF se convierten en espacios *etnificados*, en las que observamos se fortalece la identidad indígena, pero no las lenguas como lo marcan sus postulados.

Estas escuelas no son para indígenas ni escuelas para comunidades “equiparables”⁷ referidas a

los grupos etnolingüísticos de México y/o pueblos originarios, los cuales habitan en variedad de modalidades, en coexistencia con comunidades mestizas campesinas, por ejemplo, o en situaciones urbano-rural, situaciones migratorias temporales, etc. Asimismo, esta estimación se deriva del criterio de “Autoadscripción y reconocimiento comunitario” que en el contexto reivindicativo contemporáneo, puede alcanzar esta cifra del 20% del total. (Luque, 2019, p. 10)

Son escuelas públicas a las que todos los niños y niñas (indígenas y no indígenas) tienen libre acceso y, donde supuestamente no hay ningún tipo de restricciones de religión, sexo, lengua o etnia, ni se imponen reglas específicas en su ingreso ni métodos de atención particular. De cualquier manera, la política afirmativa del PROEIBDF gana terreno y se impone en estas escuelas hasta instalarse como una corriente de pensamiento indigenista que reivindica el reconocimiento comunitario.

Cuando los profesores toman conciencia de que los estudiantes indígenas son “diferentes” y aceptan a su vez que algo hay en ellos que impide sean tratados en igualdad frente a sus compañeros no indígenas, que suelen no hablar “bien” castellano estándar y académicamente no rinden igual, se origina un proceso peculiar de diferenciación entre los estudiantes indígenas y los no indígenas: los profesores aceptan la diferencia, pero la matizan haciendo notar las desventajas académicas de los alumnos indígenas. Es decir, hacen evidente su situación de retraso académico y generan en el ambiente escolar un vago calificativo de que los alumnos indígenas no se integran a la dinámica de las clases como el resto de los estudiantes (Rebolledo, 2018). En ocasiones ese sentimiento es matizado

7 Como lo establece el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que: “sin perjuicios de los derechos a favor de los indígenas, toda comunidad equiparable a las comunidades y pueblos indígenas, tendrán en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley”

con ayudas académicas para atenuar las desventajas y con medidas de asistencia individualizada o con decisiones que terminan por convertirse en actos de separación y distanciamiento físico, como si los profesores tuviesen la convicción de que los estudiantes indígenas son realmente incapaces de integrarse a la escuela y que su condición étnica no les ayuda a desenvolverse académicamente.

Educación indígena y diversidad lingüística

Desde la década de 1960 los sociolingüistas estudian las variedades regionales de una lengua y las sociedades que emplean por separado dialectos o variedades lingüísticas funcionalmente diferenciadas (Fishman, 1995). Algunos estudiosos (Lavov, 1983 y Romaine, 1996) señalan que hay un creciente interés de los estudiosos del multilingüismo por analizar el habla en las grandes ciudades, al centrar la mirada en sus investigaciones sobre las condiciones de clase social, la etnia, la edad, el sexo y el estilo. Apuntan que la urbanización “tiende paradójicamente a reproducir tanto uniformidad como diversidad lingüística. Dicen que las ciudades atraen a migrantes rurales de muchas regiones que hablan lengua y dialectos diferentes” (Romaine, 1996, p. 88). Por tanto, no podemos negar que hoy el multilingüismo de las ciudades se ha convertido en un tema importante de investigación y un área de trabajo desafiante para los sociolingüistas y educadores bilingües.

En México, es muy reciente el interés por explorar el crecimiento urbano y su relación con el contacto lingüístico y las variedades dialectales. Butragueño (2010), estudia la explosión urbana del siglo XX y las variedades lingüísticas concomitantes al crecimiento urbano de la ciudad como una comunidad lingüística. Las variedades de las lenguas indígenas se transforman cuando son habladas en la ciudad, se acentúa la estratificación vertical del castellano como lengua de comunicación intercultural (hablar castellano estándar) y las personas que las hablan son más propensas a ser discriminadas, no solo por hablar sus lenguas maternas indígenas sino por hablar alguna variedad regional del español (castellano no estándar). A medida que los migrantes indígenas abandonan sus lenguas por efecto de la asimilación cultural se intensifica la estratificación del castellano urbano y se acentúan las distinciones entre las múltiples variedades regionales de las lenguas indígenas.

El PROEIBDF se enfrenta a un doble desafío: uno relacionado con la dinámica social de las lenguas indígenas en el contexto urbano y otro con la resistencia del sistema educativo a transformarse a sí mismo asumiendo el carácter multilingüe de la realidad escolar. En primer lugar, los directivos aducen que las escuelas urbanas no están preparadas para recibir a este tipo de estudiantes de origen indígena y por esa razón no son atendidos con métodos adecuados, por ello propone cambios profundos a las escuelas a fin de atenderlos en sus particularidades etnolingüísticas. En segundo lugar, normalmente matriculaban a estudiantes indígenas sin hacer distinción de lengua, etnia o sexo, por ello la política intercultural plantea nuevos registros de ingreso a fin de poner atención en las particularidades lingüísticas y el lugar de origen étnico de los estudiantes. En tercer lugar, a pesar de que los profesores trabajan con los métodos tradicionales,

asumen que el enfoque intercultural bilingüe traerá mejoras académicas a los estudiantes indígenas. Finalmente, en cuarto lugar, los niños y niñas indígenas se enfrentan a la exigencia de adquirir el castellano como segunda lengua (aprender a leer y escribir de acuerdo con la velocidad impuesta muchas veces por los alumnos monolingües) y los profesores identifican que cuando los alumnos indígenas fracasan académicamente es porque fracasan en el castellano, en este sentido canalizan formas de atención individualizadas y/o en grupos “separados”, tendientes a “regularizar” el desarrollo oral y escrito del castellano.

Si bien el enfoque intercultural incluye acciones a favor de las lenguas indígenas, en general aún no trabajan de modo sistemático con ellas, ni como objeto de aprendizaje (aprender la lengua) ni como objeto de enseñanza (enseñar y aprender con la lengua), en el sentido de desarrollar actividades de lectura, escritura, desarrollo oral y comprensión lectora; excepto en las tres escuelas a las que nos hemos referido antes (Alberto Correa, Gabino Barrera y Herminia Ordoñez), donde hemos podido desarrollar un programa bilingüe específico de alfabetización en lengua indígena y español y actividades culturales en lengua indígena. Como hemos podido comprobar el resultado ha sido muy distinto para cada una de ellas y los niveles alcanzados son también muy diferenciados. La escuela vespertina Alberto Correa ha quedado como un magnífico ejemplo acerca del alcance de un programa de educación bilingüe, efectivo y con un desarrollo sostenido de ambas lenguas, el castellano (60% de uso) y del Hñahñu (40% de uso), a lo largo del trayecto escolar y con apoyo parcial de tres profesores exclusivamente para trabajar con la lengua hñahñu.⁸ La escuela Herminia Ordoñez, muestra otro ejemplo a través del cual podemos observar el trabajo de dos jóvenes mazatecos que han diseñado un curso de mazateco como segunda lengua en dos niveles, para impartirlo a niños y niñas de origen mazateco de un grupo de aproximadamente 30 alumnos, al cual se sumaron otros 10 niños no indígenas interesados en aprender las lenguas de sus compañeros. La escuela Gabino Barrera es un caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y atención a la diversidad lingüística; la notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de profesores indígenas (un hañhñu, un zapoteco y un triqui) que apoyaron el proyecto, solo se centró en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, de recitales en lengua indígena con la participación de niños y niñas. Más adelante nos referiremos a los tres proyectos y expondremos con mayor detalle, tanto las estrategias como sus resultados.

Como se mencionó antes, una primera característica de este grupo de nueve escuelas consideradas dentro del proyecto es que, de un total de 1650 alumnos matriculados, se registran en conjunto 435 alumnos de origen indígena, se hablan hasta ocho lenguas indígenas nacionales distintas en una misma escuela;

⁸ Rebolledo (2007), detalla esta experiencia de trabajo de planificación lingüística y se ocupa de describir la experiencia pedagógica.

según el registro, el número varía de un plantel a otro, en unos se llegan a contar de dos a tres alumnos de lenguas diferentes por plantel, en otras de diez hasta treinta alumnos de lenguas diferentes. Un caso excepcional lo es la escuela Alberto Correa en la que de 190 alumnos matriculados, 175 son de origen hñahñu. De este universo de escuelas, el mayor número de hablantes se registra en las siguientes lenguas indígenas nacionales:

Lengua	%
náhuatl	47
mazateco	16
mazahua	6
zapoteco	3
mixteco	3
Tzeltal	1
totonaco	1
chololteco	1

Fuente: Rebolledo, 2016

Una segunda característica de estas escuelas es que los estudiantes de origen indígena son migrantes de primera y segunda generación y en su mayoría bilingües de lenguas indígenas-castellano, con mayor o menor grado y nivel de bilingüismo (hablar fluidamente y comprender). La lengua indígena la han aprendido en sus hogares y respectivos lugares de origen. De igual modo el castellano que hablan lo han adquirido en sus lugares de origen poco tiempo después (a temprana edad, tres o cuatro años) como segunda lengua o simultáneamente. Es decir, los niños y niñas comienzan sus estudios con un nivel muy incipiente de castellano y transcurren dos y hasta tres años para adquirir las competencias lingüísticas básicas requeridas por el currículum escolar, en ocasiones hasta el cuarto grado.

Una tercera característica es que la condición indígena no es un requisito de ingreso, ni de permanencia y egreso, tampoco es un objetivo para las escuelas centrarse en la atención específica, ni grupal ni individualizada. Sin embargo, hay un elemento central característico en ellas: la mayoría de los profesores desconocen qué lenguas indígenas hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística no es parte de los problemas escolares contemplados en los programas escolares. A medida que los estudiantes avanzan de grado, el problema lingüístico se hace cada vez más evidente, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia, el rezago es cada vez más notorio y crítico.

Una cuarta característica que apreciamos es que los estudiantes de este segmento, según los profesores “no hablan bien español”. Estos interpretan que tal

vez se deba a que provienen del medio rural y sean indígenas. Son señalados como los más rezagados de los salones y turnados con la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).⁹ Además de no “hablar bien el español”, son considerados “retraídos”, por lo que buscan estimularlos a través de actividades culturales que, sabemos son propias de sus regiones, como los cantos, bailes y cuentos. Para estas ocasiones se les pide que vistan sus trajes regionales y que hablen algo sobre sus culturas de origen. Con esta forma de trabajo pedagógico los profesores pretenden afirmar lo particular de la cultura de cada estudiante y buscan reforzar la identidad indígena.

Planificación lingüística desde la escuela

Antes de continuar conviene hacer algunas precisiones acerca de la distinción entre políticas lingüísticas y planificación lingüística. Hay un planteamiento según el cual la política lingüística alude a las relaciones entre lenguas y sociedad, así como a las variadas formas de intervención (del Estado, las comunidades, los grupos y las personas individuales) sobre las lenguas y el poder inherente a las relaciones entre lenguas (Calvet, 1997). De acuerdo con Fishman (1977), la planificación es la puesta en práctica de la política lingüística, por tanto, son dos conceptos subsumidos uno en el otro. Mientras que la política lingüística alude a las decisiones que se toman sobre las lenguas, la planificación lingüística se refiere a las acciones que se ejecutan sobre las lenguas. Teniendo como base estas definiciones, ¿podemos hablar entonces sobre decisiones (tomadas de forma independiente) sobre las lenguas indígenas a nivel de la escuela o de un conjunto de instituciones escolares? o bien, ¿podemos hablar de acciones autónomas sobre las lenguas indígenas? En el contexto del sistema educativo nacional centralizado (con un currículo nacional prescriptivo) en el que se enmarcan las escuelas, pareciera lejana la idea de plantear la autonomía desde el punto de vista de la planificación de las lenguas indígenas, mucho menos sustraerse de las políticas (acciones) lingüísticas del Estado, incluso de las políticas lingüísticas emanadas del seno mismo de las familias indígenas y los actores educativos. Las políticas lingüísticas emanadas desde arriba o desde abajo, según sean las decisiones y sus estructuras, las instancias en las que se definen tales acciones son en todo caso interdependientes. Se podría decir que hay intersticios de poder en las estructuras políticas, márgenes y campos de acción en la toma de decisiones, reglas del juego y posturas en el debate político sobre las lenguas. Es decir, en los preceptos de la libertad de enseñanza, el aprendizaje autónomo, la flexibilidad curricular (para incorporar contenidos locales de enseñanza) y el diálogo encontramos intersticios dentro de las estructuras de poder que hacen posible actuar a favor de las lenguas indígenas, influir sobre la presencia simbólica de las lenguas en el entorno académico y en la elección (planificación de la adquisición) de las lenguas para la educación escolar.

9 La USAER ofrece servicios de educación especial encargados de *apoyar el proceso de inclusión educativa* de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, prioritariamente aquellos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación regular.

Desde esta perspectiva, las escuelas como instituciones de gobierno están en la posibilidad de construir políticas lingüísticas convergentes y democráticas, capaces de articular los intereses de las poblaciones indígenas con los objetivos escolares. En este sentido, en las actuales condiciones en las que opera la política del PROEIBDF, la cuestión sobre las lenguas de enseñanza y la enseñanza de las lenguas en el contexto multilingüe, en términos de políticas lingüísticas incluye dos asuntos distintos: las lenguas de enseñanza (como medio de instrucción escolar) y la enseñanza de lenguas (como objeto de enseñanza). Con el fin de ejemplificar cómo las escuelas construyen políticas lingüísticas, basadas en las decisiones internas y de acuerdo con las condiciones de multilingüismo, trataremos de ilustrar los tres casos trabajados como parte del proyecto referido antes.

Un elemento esencial presente en los tres casos es la actitud negativa de los profesores hacia las lenguas indígenas. Por esa razón es importante mostrar las controvertidas opiniones de los profesores cuando se refieren a las lenguas indígenas de sus estudiantes, porque los prejuicios lingüísticos y las ideologías del lenguaje proporcionan los elementos para la puesta en práctica de una política lingüística. Cuando preguntamos a los profesores ¿qué piensan sobre el problema de las lenguas indígenas y del bilingüismo de los estudiantes y el multilingüismo de los salones de clase y de las escuelas?, dieron distintas respuestas, las cuales trataremos de englobar en cuatro temas interrelacionados: 1) la primera se refiere al tema de la falta de formación para la educación intercultural bilingüe y las respuestas están dirigidas a proponer que los estudiantes indígenas sean atendidos en escuelas “especiales” y con profesores indígenas bilingües; 2) la segunda se expone en términos de que el fracaso lingüístico en castellano repercute directamente en el fracaso académico de los estudiantes indígenas y las respuestas sugieren resolver el problema con cursos “especiales” de castellano oral; 3) la tercera se relaciona con un argumento según el cual los estudiantes ingresan sin preescolar y el tiempo que dedican para nivelarlos reduce el tiempo a los otros alumnos “regulares” monolingües, por lo tanto proponen que sean nivelados en la USAER; y 4) la cuarta se refiere a que los problemas de bajo rendimiento académico, permanencia y abandono escolar, no radica en los métodos pedagógicos ni los contenidos de aprendizaje suministrados, sino en la condición indígena de sus estudiantes, el bilingüismo individual y el multilingüismo de las escuelas.¹⁰ Ante tal situación, ¿qué proponen los profesores como alternativas, en términos del diseño de propuestas de planificación de las lenguas indígenas en las escuelas?

La Escuela Alberto Correa, escuela ubicada en la Zona Rosa del centro de la ciudad, es uno de los casos que mejor ilustran la propuesta de planificación lingüística desde la escuela y de planificación de las lenguas para la enseñanza

¹⁰ Los estudiosos del bilingüismo desde Fishman (1995), que distinguía el bilingüismo individual del bilingüismo social, hasta los actuales enfoques ecológicos de Hornberger (2003), que no separan la competencia lingüística del contexto. La diglosia nacional no implica un bilingüismo extendido entre los grupos indígenas recientemente urbanizados, distinto a los grupos indígenas más cosmopolitas, más integrados y con mayor escolarización.

bilingüe.¹¹ Aquí, los profesores solicitaron a las autoridades de la Subsecretaría de Servicios Educativos (SSE) les fuera impartido un curso básico de hñahñu para aprender la lengua de sus alumnos y de ese modo contribuir con el mejoramiento académico. Posteriormente, los profesores con apoyo de un grupo de hablantes de hñahñu, estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, diseñaron un proyecto bilingüe hñahñu-castellano, consistente en que los alumnos aprendieran a leer y escribir en hñahñu (dedicando el 40% del tiempo horario) como primera lengua y el castellano como segunda lengua (dedicando el 60% del tiempo horario). El proyecto parte del modelo bilingüe de doble inmersión y una estrategia de separación de lenguas por día (dos días para hñahñu y tres días para castellano) y de profesores (un profesor para hñahñu y un profesor para castellano). Es una estrategia que buscaba evitar la mezcla de códigos y alternancia simultánea en el salón de clases. Un componente básico del proyecto bilingüe ha sido el papel protagónico de los padres de familia durante el proceso, pues finalmente ellos decidieron el tiempo que los profesores debían destinar para cada lengua y para ocuparse del monitoreo crítico sobre el avance de sus hijos.

Esta experiencia de educación bilingüe castellano-hñahñu permitió demostrar que la planificación lingüística contribuye a enriquecer los procesos educativos de los estudiantes indígenas, mejora la calidad de la enseñanza, enriquece el aprendizaje, estimula la identidad y amplía los recursos culturales. En efecto, el valor de la diversidad en el seno de la escuela crea más opciones para cada estudiante y amplía su ámbito de elección lingüística. Se trata de un caso peculiar de un proyecto bilingüe intracultural y de una escuela cuya población mayoritaria es bilingüe castellano-hñahñu. La experiencia del proyecto durante sus tres años de vigencia (2003-2005) demostró eficacia en términos de rendimiento académico y de creación de un ambiente intercultural positivo, estimulante desde el punto de vista de la formación de la identidad indígena y la valoración del hñahñu como lengua académica. Como dato adicional para comprender mejor los alcances de la propuesta, debemos decir que antes de la propuesta bilingüe los niños y niñas aprendían a leer y escribir hasta recién terminado el cuarto año. Con el proyecto el resultado ha sido que los estudiantes aprendieron a leer y escribir en ambas lenguas al terminar el primer año. Por otro lado, el objetivo de aprendizaje generó expectativas en los estudiantes no indígenas, como el hecho de plantearse la importancia de aprender a leer y escribir el hñahñu, pues piensan que: 1) favorece la comunicación con sus compañeros de origen hñahñu; 2) agregan a su repertorio lingüístico palabras de una lengua más, consideran que ganan una lengua y se hacen bilingües; y 3) académicamente se enriquecen.

La experiencia de ese proyecto demuestra que una planificación lingüística suficientemente flexible puede permitir incorporar el hñahñu como lengua de enseñanza y lograr que esta adquiera el estatus de lengua académica. Obviamente, se requieren otros instrumentos mucho más poderosos como, por

11 Remito un texto de Rebolledo (2007) en el que se detalla la experiencia de esta propuesta de planificación lingüísticas.

ejemplo, la descentralización de la educación, la construcción de una política educativa y la planificación lingüística desde la escuela. Aunque circunscrito a una escuela, el proyecto abrió algunas expectativas a los profesores de otras escuelas en condiciones similares y creó además una corriente de pensamiento indigenista el cual reconoce el valor de la diversidad lingüística. Pero también nos llevó a descubrir que el discurso educativo intercultural, así como el multilingüismo, estaban siendo concebidos por los profesores de muy diferentes maneras, es decir, los debates externos derivados de la academia estaban teniendo un efecto positivo interno en las escuelas, en momentos, muy estimulantes para los propósitos de las políticas del multilingüismo y la interculturalidad.

La escuela Herminia Ordoñez, ubicada en un barrio de Xochimilco, al sur de la Ciudad de México, muestra otro ejemplo diferente con respecto a la escuela Alberto Correa. Los profesores plantean un objetivo concreto: que los estudiantes de orígenes mazatecos, nahuas y purépechas aprendan a leer y escribir en sus respectivos idiomas; además, que aprendan matemáticas, historia de sus pueblos colonizados y sus tradiciones culturales. Al no contar con profesores para cada lengua y con el reconocimiento de sus limitaciones en este campo propusieron una serie de actividades consideradas de fácil realización con el apoyo de sus propios estudiantes de origen indígena: cantar el himno nacional en mazateco durante los honores a la bandera los lunes y, en la medida de lo posible, hacerlo en los otros idiomas. Aquí la planificación lingüística de las lenguas indígenas adquiere un giro diferente, pues se centra en la enseñanza de la lengua y se incorporan como actividades complementarias la enseñanza de la numeración mazateca, cantos y poesía mazateca. Con el apoyo de profesores hablantes del mazateco, la escuela plantea un proyecto de enseñanza de esta lengua, centrado en el desarrollo de habilidades orales, de lectura y escritura, que abarca tres niveles.¹²

Ante la falta de condiciones para formular respuestas concretas para atender la diversidad lingüística, los profesores han emprendido actividades adicionales consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (celebraciones en festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígenas).

La escuela Gabino Barrera se ubica en pleno centro de la ciudad, próximo al legendario barrio de la Soledad, y es un caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y de atención a la diversidad lingüística. Aquí la planificación lingüística se lleva a cabo con estudiantes indígenas bilingües, mediante actividades destinadas a mejorar el castellano oral y la promoción de la identidad indígena. Es una tarea especial encomendada a la USAER. La notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de tres profesores indígenas (hañhñu, binni'za y triqui) que apoyaron el proyecto, solo se centró

12 Durante tres ciclos escolares consecutivos de 2009, 2010 y 2011, dos estudiantes mazatecos de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional apoyaron a esta escuela con una serie de actividades, impartieron un curso de lectura, escritura y numeración del mazateco que incluía canciones y poesía mazatecas.

en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, recitales en lengua indígena con la participación de los niños y niñas.

Como se ha visto, los estudiantes indígenas “que no hablan bien castellano” son separados de sus compañeros no indígenas para ofrecerles de manera especial unas horas de atención para compensar el rezago académico y hacer ejercicios orales para correcciones en lengua castellana. Las profesoras de la USAER proporcionan a los estudiantes indígenas ayuda académica individual que les permita seguir sus cursos regulares, pero los profesores asignados a este tipo de tarea muchas veces omiten actividades centradas en las lenguas indígenas bajo el pretexto que ellos no hablan esas lenguas y por eso le dedican más tiempo a mejorar el castellano oral. Los resultados son muy diversos, pero también resulta evidente que en la mayoría el progreso que consiguen con este tipo de ayuda adicional no es suficiente para que los estudiantes logren la nivelación y puedan continuar de forma regular con sus cursos.

Conclusiones

Las escuelas primarias de la Ciudad de México que matriculan a estudiantes migrantes de origen indígena se están convirtiendo en la actualidad en uno de los escaparates de las nuevas “zonas de refugio indígena”. En ellas no solo encuentran protección (defensa, politización y empoderamiento) a los recién llegados, sino que son los sitios en los que mejor se reproducen las “nuevas formas de ser indígena” (aprenden a construir una nueva identidad indígena) y son lugares de encuentro de numerosos grupos etnolingüísticos y lenguas indígenas mutuamente excluyentes. Un resultado es que, al ser escuelas con un entorno completamente monolingüe pueden llegar a escucharse hasta ocho lenguas indígenas distintas y tornarse incluso en lugares de resistencia lingüística. La tendencia de los migrantes indígenas a buscar “refugio” en las escuelas se explica tanto por la necesidad de protegerse contra la discriminación de que son objeto como por buscar salidas a la discriminación, al aprender castellano y adquirir una posición social que no tendrían si no fuera por la escuela. La particularidad de estas escuelas radica en el vigor que adquieren para estimular el conocimiento de las lenguas indígenas (conciencia lingüística) y el interés por el aprendizaje de las variedades de mayor prestigio social. En este sentido, nos parece que se están transformando en un laboratorio vivo de investigación del multilingüismo y un excelente lugar de experimentación de modelos de enseñanza bilingüe.

Los estudiantes indígenas que hablan su lengua materna indígena, además del castellano, son identificados fácilmente, tanto por su manera de hablar “cortado” como por el léxico (castellano indígena); así que la lengua indígena es un factor de mucho peso en la formación de la identidad. Hemos visto que la identidad indígena es transmitida por la lengua, la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia. No lo incita el color de piel o la manera de vestir, sino el uso de la lengua propia del grupo de pertenencia. La idea de que los grupos cuando llegan a la ciudad se renuevan al adquirir nuevas formas de ser y de hablar, parece confirmar el planteamiento según

el cual la identidad lingüística es capaz de renovarse y transformarse. La dimensión más importante de la identidad, según Fishman (1977, p. 17), es la “*paternidad*, que aparece de modo relevante como una constelación heredada, adquirida de los padres; la otra es la de *patrimonio* que representa el legado de la colectividad; y la tercera es la *fenomenológica*, se refiere al significado que atribuimos a la *paternidad* y el legado étnico”. El aprendizaje adquirido en la escuela sobre las nuevas formas de ser indígena y de hablar castellano son los elementos más importantes en la formación de la identidad indígena. Los estudiantes indígenas que se identifican como tales son migrantes de primera o segunda generación y hablan alguna lengua indígena, se muestran partidarios del uso y mantenimiento de su lengua indígena en la escuela e incluso argumentan que las lenguas indígenas ayudan a mantener los lazos familiares y comunitarios.

Por otra parte, identificamos en algunas de las escuelas que los estudiantes indígenas que no “hablan bien” el castellano son separados del resto de sus compañeros no indígenas. La separación se justifica con el argumento de que son atendidos de manera “especial” y de forma individualizada y/o grupal, para trabajar en torno a los “problemas de aprendizaje” del castellano. Trabajar con los alumnos indígenas significa invertir más tiempo y un doble esfuerzo, sobre todo cuando no logran adquirir el castellano a la velocidad requerida, por lo que se rezagan del resto de sus compañeros y, por lo tanto, son rechazados. Por el contrario, en otras escuelas observamos un reconocimiento “explícito” de la diversidad lingüística y un marcado interés por la enseñanza de las lenguas indígenas y un entendimiento de que, a mayor práctica social de las lenguas, mayor es la tolerancia hacia la diversidad lingüística.

La relación entre bilingüismo y rendimiento académico de los estudiantes indígenas plantea varias cuestiones: nos lleva a formular observaciones críticas acerca del funcionamiento de la escuela y sobre sus objetivos en la atención, sea compensatoria o crítica, intercultural bilingüe. La experiencia nos proporciona elementos para suponer que el racismo afecta al conjunto de actividades escolares y limita la incorporación de los alumnos indígenas a las tareas regulares de la escuela. Pero también nos ayuda a explicar que el fracaso lingüístico (“no hablar bien”, “escribir con errores ortográficos” y “leer mal” en castellano) no provoca el fracaso académico, como suelen suponer algunos educadores, sino que este tiene su origen en las relaciones *diglósicas* del entorno escolar (el conflicto lingüístico), la condición de indígena (la discriminación) y la migración.

La conclusión parece clara: la política de planificación del lenguaje abre nuevas alternativas para la enseñanza del castellano como segunda lengua; incita a la crítica de la atención asimilacionista de la escuela y ejemplifica algunos modelos democráticos de planificación lingüística desde la escuela, con la participación de los padres de familia en el diseño de cursos de enseñanza de lenguas y enseñanza bilingüe. Finalmente, crea una corriente de pensamiento indigenista (multilingüe) que pugna por la creación de escuelas “especiales para indígenas”.

Referencias bibliográficas

Aguirre B. G. (1967). *Las regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical*. Instituto Indigenista Interamericano, Ediciones Especiales.

Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México, El caso de las Marías*. Secretaría de Educación Pública, Colección Sep-Setentas 182.

Balibar, E. y Wallerstein, E. (1991). *Raza, Nación y Clase*. IPALA Textos.

Butragueño, P.M. (2009). Inmigración lingüística en la ciudad de México. *Revista Lengua y migración* 1(1), 9-37.

(2010). El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas. En R. Barriga y Pedro Butragueño (Dir.), *Historia sociolingüística de México (997-1093)* Colegio de México.

Calvet, J.L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

Clifford, J. (2010). Diversidad de experiencias indígenas: diásporas, tierras natales y soberanía, en M. De la Cadena y O Starn (Eds.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (221-247). Instituto Francés de Estudios Andinos- Instituto de Estudios Peruanos.

De la Cadena, M y Starn, O. (2010). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*. Instituto Francés de Estudios Andinos/CNRS - Instituto de Estudios Peruanos/IEP.

Diario Excelsior (2019). Nota del 4 de febrero de 2019, México.

Fishman, J. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles (Ed.) *Towards a theory of language in ethnic groups relations* (15-57). Pergamon.

Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.

Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal. (2012). *Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal*, 26 de marzo de 2012.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gracia, M.A y Horbath, J.E. (2019). Exclusión y discriminación de indígenas en Guadalajara. *Perfiles Latinoamericanos*, 27(53), 1-21.

Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Morata.

Hornberger, N. (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Cambridge University Press.

INEGI (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*, México.

Molina, V., Yanez, P y Gozález, O. (2006). *EL Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*. Secretaria de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México

Montaño, Jorge (1976). *Los Pobres de la Ciudad en los Asentamientos Espontáneos, Siglo XXI*.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.

Lobo, S. (2007). *Migración urbana indígena interna en los Estados Unidos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Lomnitz, L. (1976). *Cómo sobreviven los marginados*. Siglo XXI.

Luque, D. (2019). *Pueblos indígenas y comunidades equiparables*. Red Temática sobre el Patrimonio Biocultural de México, CONACYT.

Pérez, M.L. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Colección Científica.

Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rebolledo, N. (2016). *Aprender a aprender. Nuevas rutas en pedagogía*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, Gobierno del Estado de Tlaxcala.

Rebolledo, N. (2018). "Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México". *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1252-1264. doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11640

Romer, M. (2009). *¿Quién soy?: Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Romaine, S. (1996). *El Lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Ariel.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Paidós.

Torres, A. y Carrasco, J. (2008). *Al filo de la identidad. La migración indígena en América Latina*. FLACSO.