

Escolarización, etnicidad y diferencia: un acercamiento etnográfico a las historias escolares en la Zona Metropolitana de Guadalajara

Ivette Flores Laffont*

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo identificar las condiciones de escolarización de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, a través de la reconstrucción de trayectorias escolares. Busca mostrar los factores que influyen en su paso por la escuela respecto de su condición étnica. Pretende observar el impacto de la escolarización de este sector de la población, en procesos de su inserción social y laboral en el contexto ciudadano, caracterizado por un ambiente de desigualdad frente a otros grupos sociales. **Palabras clave:** escolarización, trayectorias escolares, migrantes indígenas, desigualdad, trayectorias laborales.

Abstract: The aim of this paper is to identify the school attendance conditions for migrant indigenous in the Metropolitan Area of Guadalajara by means of reconstruction of their educational path. This study displays factors influencing their school experience regarding their ethnicity. Also, it is intended to examine the impact of the school attendance of this segment of the population reflected in their process of social and occupational integration into an urban context marked by an environment where inequality persists. **Key words:** school attendance, educational path, migrant indigenous, inequality, work path.

Introducción

La oportunidad de escolarizarse es uno de los principales motivos de movilidad para los indígenas que migran a las grandes urbes, quienes valoran la escuela como la vía por excelencia para obtener conocimientos y habilidades para la inserción social y laboral; y consideran que el paso por las aulas ayudará a mejorar su integración a la dinámica ciudadana. En México se difunde un discurso sobre el derecho a la educación de manera igualitaria; para el caso de los indígenas que estudian en las ciudades, las condiciones de discriminación y segregación obstaculizan este propósito. A pesar del creciente reconocimiento de la presencia indígena en las escuelas ciudadanas, la condición étnica continúa siendo un factor que reproduce la desigualdad.

*Maestra en Antropología Social. Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales. CIESAS-Occidente. Progreso 659-F. Colonia Moderna. Guadalajara, Jalisco. Teléfonos: 33 38 10 36 38 y 33 38 15 13 33. Correo electrónico: ivtlaffont@hotmail.com

Este artículo tiene como objetivo mostrar las condiciones de la escolarización de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), respecto de los factores que intervienen en el proceso educativo y que influyen en la inserción laboral y social. Se intenta mostrar cómo las trayectorias escolares se han visto marcadas, además de los contextos familiares y escolares, por las formas de educación que repercuten en el alcance de los objetivos de los grupos indígenas.

El principal interés, de este trabajo, es presentar una experiencia etnográfica del seguimiento a las trayectorias de los migrantes indígenas en la ZMG¹, y a las formas de escolarización de miembros de origen étnico en el contexto urbano. Los datos expuestos son resultados de la fase de trabajo de campo realizado durante un año y medio de actividades en esta área, principalmente en los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque y Tonalá. Para llevarlo a cabo, se siguieron las historias escolares de ocho informantes pertenecientes a distintos grupos indígenas. Las entrevistas a profundidad y acercamientos a los hogares fueron las principales vías para la reconstrucción de las trayectorias, que se complementaron con observaciones en planteles escolares y espacios laborales (principalmente en zonas de venta ambulante).

Aún cuando cada una de las trayectorias cuenta con sus particularidades y el desarrollo de su paso por la escuela puede depender de distintos factores, se intentó, a partir de sus experiencias en las aulas, mostrar algunas características de la inserción escolar de los indígenas en la ciudad.

Escolarización de los migrantes indígenas en las ciudades

La escolarización es entendida como el proceso de inserción de los migrantes indígenas en el sistema escolar, inscribiéndose en planteles que les proporcionarán lo necesario para cursar la educación oficial. Así, me parece relevante abordar la importancia y el impacto de la escolarización en los migrantes indígenas de la ZMG, y señalar las condiciones en que lo hacen.

A pesar del ingreso de los estudiantes indígenas en la escuela, su formación es insuficiente —a menudo queda trunca—, por desventajas como la segregación, las limitaciones en el uso del español y las divergencias familiares; que se reflejan en el desempeño del alumno indígena frente al resto de los estudiantes, trayendo consigo carencias que regularmente persisten a lo largo de su escolarización. Se añade la dificultad de superar la discriminación que afecta su identidad, que no les permite la continuidad de los estudios y un desarrollo pleno en oportunidades laborales o trabajos formales. Los grupos indígenas han luchado por el reconocimiento ciudadano y el ejercicio de sus derechos en las ciudades, incluyendo el derecho a la educación. Empero, estos grupos continúan bajo el patrón de subordinación y en condiciones de desigualdad.

¹ Estos datos son resultado del trabajo de campo que se realizó durante la investigación del proyecto Migrantes indígenas y Escolarización: trayectorias escolares de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, que se inscribe en el programa de Doctorado en Ciencias Sociales del CIESAS-Occidente. Dichos datos muestran algunas reflexiones de un proceso de investigación cuyo análisis sigue en curso.

La escuela es valorada por los indígenas como una institución que brinda herramientas para la inserción social y laboral. La educación que reciben en ella es considerada un derecho. No obstante hay una diversidad de visiones entre los grupos indígenas y al interior de ellos; las trayectorias escolares tan dispares lo señalan. Las condiciones en las que los alumnos de origen indígena se insertan en las escuelas son particulares, ya que generalmente tienen una desventaja (lingüística y cultural) frente al resto de la población. Las trayectorias de escolaridad de los migrantes indígenas se desarrollan en diferentes contextos que influyen en la inserción laboral y su incidencia en la búsqueda del reconocimiento y el ejercicio de los derechos ciudadanos.

En México, la escuela es la institución que legitima el conocimiento y se reconoce como un espacio en el que se adquieren saberes que les favorecerán tanto en lo laboral como en el nivel económico, sugiriendo que a un mayor grado escolar y preparación académica, se incrementan las posibilidades de introducirse al mundo laboral y por ende, de obtener un mayor ingreso económico. (Muñoz Izquierdo, 2001; Muñoz Izquierdo y Márquez Jiménez, 2000). Algunas investigaciones y testimonios de migrantes indígenas muestran que esta lógica, entre escolaridad-empleo-ingreso, no es una regla y que las probabilidades de obtener estos resultados son menores para los egresados de origen étnico.

Un acercamiento a la escolarización de migrantes indígenas en la ZMG

Las ya mencionadas condiciones de segregación y desigualdad de los recorridos escolares de indígenas, en escuelas urbanas, se han manifestado en distintas ciudades de México; la ZMG no es la excepción. Esta diferencia tiene sus raíces en la concepción de la sociedad respecto de estos grupos minoritarios, en una visión de superioridad de ciertos sectores sociales sobre los grupos indígenas que se reproduce en la escuela.

Desde las décadas de 1960 y 1970, a la ZMG llegaron miembros de varias etnias indígenas provenientes de distintas partes del país. Esta población se ha incrementado paulatinamente. A la par de este aumento, la presencia indígena se ha nutrido en los espacios escolares. Tras asentarse en la ZMG², las familias, por lo regular, inscriben a sus hijos en escuelas cercanas al lugar en que habitan. Se ha identificado la presencia de alumnos de origen étnico en planteles educativos localizados en distintos puntos de la metrópoli, cuyo recorrido escolar se ha documentado en diferentes investigaciones (Martínez Casas, 2001; Rojas Cortés, 2006; Flores Laffont, 2007) y en estudios emprendidos en la década de 2000, dirigidos por Guillermo de la Peña y Regina Martínez Casas, investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIE-

² Se han identificado varios asentamientos con miembros pertenecientes a otomíes de Querétaro, purépechas de Michoacán, mixtecos de Oaxaca, tlapanecos de Guerrero, mazahuas del Estado de México, nahuas provenientes de Veracruz e Hidalgo, triquis y zapotecos de Oaxaca y zoques de Chiapas, entre otros.

SAS), tales como: “Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso de Jalisco” y “Niños indígenas en escuelas urbanas: Guadalajara, México y Monterrey”.

No profundizaré en la discusión de los marcos legales y políticas educativas respecto de la atención a la diversidad cultural ya reconocida en algunas leyes mexicanas; me enfocaré en el impacto de algunas características o vacíos en el sistema de escolarización que impactan en las trayectorias, con la intención de centrarme en la experiencia de los sujetos y enfatizar en las necesidades que se detectaron a través de la reconstrucción de las experiencias escolares.

Las distintas posturas hacia el reconocimiento de los grupos de origen indígena han pasado por teorías que negaban la existencia del indio (postura asimilacionista) o por las que le daban un reconocimiento (postura integracionista o incorporativista). En esta diversidad de visiones, la educación ha jugado un papel importante en la integración y reconocimiento a estos grupos; sin embargo, las políticas educativas que consideran a las poblaciones indígenas han estado bajo los programas de escuelas bilingües, programas de integración, etc. Este tipo de programas no promueve una participación equitativa donde se reconozcan las diferencias culturales y se respeten las prácticas comunales.

Respecto del reconocimiento de los pueblos indígenas en México en las últimas tres décadas, se firmó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo en 1990 (OIT, 1990), haciendo hincapié en la salvaguarda de valores y prácticas sociales y culturales, y que se consideren también en los programas de educación. Por su parte, el artículo 2 de la Constitución Mexicana establece que los estados y los municipios deben garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural. A su vez, el artículo 4 señala que toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como al ejercicio de sus derechos culturales.

Actualmente, las políticas educativas se han pronunciado por el reconocimiento de la diversidad cultural y enuncian un discurso de atención al alumnado indígena. Sin embargo, estas políticas asumen que la población indígena reside en las zonas rurales. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) también se ha preocupado por la población escolar indígena, principalmente con programas de educación bilingüe; y no consideran a este tipo de alumnado en las escuelas urbanas.

El Acuerdo 592 de la SEP (2011), enfatiza el objetivo de reducir la desigualdad entre grupos sociales, por medio del reconocimiento de la diversidad en el país y de una educación inclusiva. Con la *Articulación de la Educación Básica*, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo —organizado en un Plan y programas de estudio correspondientes— que indica el deber de los docentes de promover el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como parte del país, y que sea la escuela un espacio en el que se aprecie la diversidad como un aspecto de la vida cotidiana y un enriquecimiento para los mexicanos. Empero, no se han establecido especificaciones para indígenas que comparten aulas en escuelas urbanas.

El sistema escolar ha insistido en el reconocimiento de la diversidad cultural y la existencia de aulas multiculturales en las escuelas, sin embargo la atención en las zonas urbanas no ha sido suficiente. En la ZMG la inexistencia de programas educativos que consideren las condiciones de los indígenas, junto con las desventajas ya señaladas, crean un camino sinuoso para que éstos cursen la escuela y para que puedan terminar en una deserción.

Las trayectorias escolares

Para ilustrar ciertas argumentaciones, que se han explicitado anteriormente, se muestran datos de las trayectorias seguidas a lo largo de esta investigación. Como ya se mencionó, las trayectorias son singulares y la vida escolar puede ser trazada por distintos factores, actores y contextos que los rodean; por lo cual, al reconstruir las historias escolares con las distintas experiencias de cada uno de los sujetos, se pretende encontrar los puntos críticos que han marcado su desempeño y determinar cuáles de estos se relacionan con su condición étnica.

Para el caso específico de esta investigación se eligió a los sujetos bajo los siguientes parámetros para considerarlos como pertenecientes a un grupo étnico: que se asumieran como indígenas; que tuvieran un acercamiento a la lengua indígena o la hayan tenido sus padres; y su relación con la comunidad (al menos de segunda generación). También se tomó en cuenta la pertenencia a redes donde se desplieguen y valoren aspectos de las culturas indígenas. Asimismo, se consideró la adscripción por parte de los no indígenas, es decir, el reconocimiento de la identidad por el “otro”.

Para este trabajo se intentó partir de una muestra analítica donde se tomó en cuenta la diversidad de la población indígena, considerando los siguientes criterios: etnia, tiempo de residencia, ocupación, género y edad. Dentro de los propósitos de la investigación no se contemplaba identificar particularidades de los procesos de escolarización de un solo grupo étnico, sino mostrar condiciones de escolarización más generales que ampliaran la perspectiva de los indígenas hacia la escuela en la ZMG. Por lo tanto, los criterios anteriormente enunciados fueron prioritarios a la pertenencia a un grupo en específico; al respecto, sólo se intentó que dentro de la muestra hubiera variación de grupos étnicos.

Para la selección de los entrevistados, la exploración se inició por medio de contactos ya establecidos en los distintos asentamientos que se han identificado en investigaciones anteriores, ubicando así miembros de la comunidad escolarizándose o que hubieran cursado algún grado de escolaridad en la ZMG.

La búsqueda de los informantes se realizó combinando las distintas fuentes y espacios. Fueron localizados por medio de las visitas a planteles escolares caracterizados por contar con alumnado indígena, recorridos en los lugares de trabajo y por medio de familias contactadas con anterioridad. Así se identificaron casos que se acercaran a los previstos en el proyecto de investigación.

Como producto de las entrevistas y las observaciones, se pretendió seguir historias de vida representativas que dieran cuenta de la trayectoria escolar y los factores incluyentes en su curso. Se procuró que entre los entrevistados se encontraran informantes que hayan cursado hasta alguno de los siguientes niveles educativos: primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura.

Ocho historias mostraron las experiencias de escolarizarse en el contexto ciudadano. Las trayectorias recabadas se abordaron desde las experiencias individuales, el contexto familiar y se complementaron con observaciones de maestros, directivos y personal escolar. Para este artículo se pretende encontrar la multifactorialidad que se presenta alrededor de las trayectorias, enfocando las dimensiones de escolaridad y trayectoria laboral, que nos permitan observar los impactos de la educación en migrantes indígenas. Para detallar las características de los informantes clave, en el cuadro No. 1 se presentan los datos generales de cada uno de los sujetos de investigación³.

Cuadro No. 1. Rasgos principales de los sujetos⁴

Nombre	Grupo étnico	Edad	Nivel de escolaridad alcanzado al momento de la investigación
Rebeca	Otomí Santiago Mexquititlán, Oro.	30 años	5º semestre de Licenciatura en Economía
Emma	Mixteca San Martín Peras, Oax.	15 años	3º de secundaria
Constancia	Trique San Juan Copala, Oax.	30 años	Licenciada en Contaduría Pública.
Luis	Otomí Santiago Mexquititlán, Oro.	16 años	3º de secundaria
Jorge	Zoque Chiapas	22 años	5º semestre de Arquitectura
Rafael	Wixárika San Miguel Huaixtita, Jal.	12 años	6º de primaria
Leopoldo	Mixteco San Andrés Montaña, Oax.	30 años	Licenciado en Derecho
Milena	Kichua Imbambura, Ecuador	25 años	5º semestre de Licenciatura en Negocios Internacionales

³ Se cambiaron los nombres para mantener el anonimato de los sujetos de investigación.

⁴ Elaboración propia con base en datos obtenidos durante la investigación.

Las historias escolares pertenecen a individuos de distintos grupos indígenas con la intención de identificar características más generales de la escolarización por condición étnica en la ZMG. A la vez, se buscó cubrir distintos niveles de escolarización alcanzados o los que cursaban en ese momento, con el propósito de observar las condiciones de permanencia o deserción. Se dio prioridad a los que alcanzaron el nivel superior para mostrar el impacto de la escolarización en la trayectoria laboral.

Expectativas de los migrantes indígenas sobre la educación en la ZMG

Habitualmente, los grupos indígenas que migran a las ciudades comparten un propósito común en la movilización: la búsqueda de mejores oportunidades laborales ante la escasez de recursos y oferta laboral en sus comunidades. En numerosos casos, a la par de la búsqueda de una mejor calidad de vida, la migración se considera como una oportunidad para escolarizarse. Así, la escolarización se ha convertido en un motivo primordial para migrar a las urbes bajo el argumento del difícil acceso a las escuelas, principalmente por la lejanía y la poca oferta educativa en sus comunidades de origen. Aunado a lo anterior, manifiestan que las escuelas urbanas proveen una mejor capacitación que las ubicadas en zonas rurales⁵.

Dentro de las historias que conforman este trabajo, se ha registrado que en los casos en que han cursado algún año escolar en escuelas de su comunidad, los migrantes indígenas hacen referencia a las diferencias entre la educación rural y la de la ciudad. Enfatizan, desde la experiencia familiar y la propia, en la gran diferencia que existe entre una y otra escuela, y la dificultad de adaptarse a un plantel de la ciudad en el que generalmente se tiene que lidiar con las situaciones de discriminación por su condición indígena, con la inmersión en dinámicas escolares muy distintas a las llevadas en la comunidad de origen y con el conocimiento del español.

Cuando estaba en la escuela me dieron ganas de salirme de la escuela por las burlas, porque mi mamá hablaba así (otomí), nos decían huicholes, en la secundaria igual, nos decían que vivíamos en huicholandia⁶.

Este último es un factor determinante para el desempeño escolar. Los casos de Emma, Leopoldo y Rebeca son un ejemplo de este obstáculo. Ellos manifiestan la gran dificultad de entender las clases cuando no tienen un completo manejo del español y concluyen que éste es el principal motivo para obtener bajas calificaciones y, en algunos casos, rezagarse en el alcance de conocimientos.

⁵ En ninguno de los casos estudiados se menciona la existencia de programas de educación bilingüe en la comunidad de origen, aunque en algún plantel se impartía la materia de lengua indígena como parte del programa.

⁶ Entrevista realizada por la autora a Rebeca, el 17 de noviembre de 2011.

Yo llegué sin nada de español y la maestra me decía: no que vas a hacer esto y así... y pues yo llegaba a la casa y le decía a mi papá que la maestra no había dejado tarea por no saber yo, no sabía ni que dictó la maestra, nomás me ponía a escribir nomás y ya... y luego poco a poco fui aprendiendo... y yo pensaba: ¿pues qué será esto?... y pensaba: ¿esto será pluma o lápiz? Y así poco a poquito fui aprendiendo⁷.

En Oaxaca estaba estudiando y estuve hasta tercer grado de primaria y allá es más mixteco y cuando llegué aquí me regresaron a primero porque no hablaba el español, no entendía las clases porque me hablaban en español... se me complicaba y lo que podía y pues debía adaptarme. Lo único que escribía en el cuaderno era lo que la maestra escribía en el pizarrón... y así: viendo y copiando y en la hora del examen me iba mal... reprobé en dos ocasiones: primero y tercero... yo creo que ahí lo principal fue el español.⁸

Para la población migrante a las ciudades, el paso por la escuela dará a los indígenas una mayor oportunidad de acceso a empleos distintos, y terminará con las persistentes y precarias condiciones de trabajo en las que se han desempeñado en las ciudades. Expresiones como la siguiente son recurrentes al hablar sobre las expectativas de escolarizarse: “Para que no sufran... para que puedan encontrar un trabajo mejor y no tengan que sufrir como nosotros”⁹.

Como resultado de su experiencia migratoria, se percatan de la necesidad de contar con una certificación de estudios. Las expectativas a menudo se relacionan más con aspiraciones laborales específicas y sin fines académicos. Independientemente de los conocimientos adquiridos, el paso por la escuela se vuelve obligatorio para obtener una certificación que con mayor frecuencia se vuelve necesaria para aspirar a un trabajo. En la familia de Rebeca se ha identificado la certificación como una necesidad. Su madre admite la importancia de los estudios, pero añade que en los últimos años se ha vuelto indispensable contar con un certificado, “al menos la preparatoria para conseguir un trabajo”¹⁰. Ante la baja venta ambulante de frituras, el padre de Rebeca ha pensado en estudiar para buscar otro tipo de trabajo.

Por otro lado, en las conversaciones entabladas con las familias indígenas, se entrevé la idea de prestigio que da la educación ante la comunidad, la familia y, por supuesto, la sociedad. La población indígena en algunos momentos ha privilegiado la escuela como una posición de renombre: “yo quiero que aprendas tu letra”, “quiero que seas alguien”, “que alguno de mis hijos sea doctor”¹¹. El prestigio y renombre que generalmente dan los estudios, en ocasiones sobrepasan los objetivos académicos de la escolarización.

Las afirmaciones de la importancia de la escuela van acompañadas de expresiones e ideas como “ser alguien”, “ser mejor”. El padre de Rafael insiste en la profesionalización de al menos

⁷ Entrevista realizada por la autora a Ema, el 10 de octubre de 2011.

⁸ Entrevista realizada por la autora a Leopoldo el 04 de agosto de 2012.

⁹ Entrevista realizada por la autora a Juana Aguilar el 8 agosto de 2012.

¹⁰ Entrevista realizada por la autora a Rebeca el 17 noviembre de 2011.

¹¹ Diario de campo, febrero 2011.

uno de sus hijos y Jorge relata la insistencia de su madre en que sus hijos fueran ingenieros, que alguno se distinguiera por sus estudios, no sólo por su actividad laboral: “yo quiero que aprendas tu letra”¹². Jorge señala que su madre no se había percatado que el albañil, en ocasiones, gana más que el ingeniero.

Mi mamá es la que ha insistido... quería que uno (de sus hijos) se distinguiera por su estudio no solamente por su trabajo... quería sentirse orgullosa, que nos superáramos... yo quiero que aprendas tu letra... ella todavía tiene la idea de que ganan más los ingenieros... ya le voy quitando esa idea¹³.

Por lo anterior, se puede observar que los objetivos de la escolarización enunciados por los migrantes indígenas se inclinan hacia la adquisición de conocimientos o vías de inserción social y laboral sin propósitos claros acerca del alcance de los niveles de escolaridad, motivo por el cual las expectativas no siempre están dirigidas a obtener grados superiores. Este podría ser un motivo de interrupción de los estudios.

Pese a las dificultades y los resultados obtenidos, hay una insistencia por parte de los indígenas por continuar en la búsqueda de la escolarización, considerando a la escuela como proveedora de conocimientos y herramientas para un mejor futuro. La escolarización se vuelve primordial debido a que la educación no se relaciona sólo con los conocimientos que se pueden adquirir en los planteles, sino que es una base cuyos resultados atraviesan los factores de discriminación, el trabajo y la oportunidad de ejercer sus derechos como sujetos pertenecientes a la ciudad en la que habitan.

Las experiencias escolares en escuelas de la ZMG

Para una mayor contextualización e identificación de las diferencias generacionales, se realizaron entrevistas a miembros de los hogares para elaborar genealogías que, además de mostrar las variantes intergeneracionales de escolarización, ayudaran a identificar datos para la reconstrucción de las trayectorias. En el cuadro siguiente se resumen los datos de actividad laboral y niveles de escolaridad alcanzados en cada uno de los hogares a través de tres generaciones. Estas permitirán observar las variaciones entre cada una de ellas. Dentro de los criterios de selección e identificación étnica, se buscó que los sujetos tuvieran ascendencia directa al menos de dos generaciones anteriores. Por lo tanto, aquí se presentan los datos de tres generaciones, considerando a los informantes como pertenecientes a la tercera. En este cuadro se expone la información por orden generacional. Así, en él también podemos observar los niveles de escolarización y actividades laborales de sus hermanos, los datos de una segunda generación que incluye a sus padres, y los de la primera que se relaciona con los abuelos.

¹² Diario de campo marzo 2011.

¹³ Entrevista realizada por la autora a Jorge el 24 de abril de 2012.

Ivette Flores Laffont

Cuadro No. 2. Comparativo de niveles de escolarización y actividad laboral. Contrastes intergeneracionales

	Datos generales de los informantes		3ª. Generación hermanos/as		2a. Generación padres		1a. Generación abuelos/as	
	Nivel alcanzado de estudios	Trayectoria laboral	Nivel máximo de escolaridad	Actividades laborales	Nivel máximo de escolaridad	Actividades laborales	Nivel máximo de escolaridad	Actividades laborales
Rebeca 29 años Otomí Santiago, Mexquititlán Qro. Ama de casa	5º semestre Licenciatura en Economía	Capturista, secretaria, obrera en línea de producción.	Bachillerato	Venta de papas y dulces, chofer, obrero en línea de producción, trabajadora doméstica	Primaria incompleta	Venta ambulante (artesanías y dulces)	1º de primaria	Siembra, venta de artesanías
Emma 15 años Mixteca San Martín Peras, Oaxaca Estudiante y venta ambulante	3º de secundaria	Venta ambulante	Secundaria	Venta ambulante, mecánico	Primaria incompleta	Venta ambulante, construcción, jardinería	Primaria	Siembra, venta de artesanías
Constancia 30 años Triqui San Juan Copala, Oaxaca. Venta de artesanías	Licenciatura en Economía	Venta de artesanías empleada, contadora	Superior	Venta de artesanías, construcción	Sin escolaridad	Siembra, construcción venta de artesanías	Sin escolaridad	Crianza y cuidado de ganado, siembra, venta de artesanías
Luis, 16 años Otomí Santiago Mexquititlán, Qro. Estudiante	3º secundaria	Venta de dulces	Bachillerato incompleto	Trabajador de la construcción	Secundaria	Venta de papas, construcción	Sólo leer y escribir	Siembra, venta de papas, construcción
Jorge, 22 años Zoque Chiapas Estudiante y trabajador de la construcción	5º semestre Arquitectura	Trabajador de la construcción	Secundaria	Construcción	Sin escolaridad	construcción	Sin escolaridad	Siembra
Rafael, 12 años Wixárika San Miguel Huaixtita, Jalisco Estudiante y venta de artesanías	6º de primaria	Venta de artesanías	Secundaria	Venta de artesanías	secundaria	Venta de artesanías	Sin escolaridad	Artesanías, curandero

Escolarización, etnicidad y diferencia

Leopoldo, 30 años Mixteco San Andrés Montaña, Oaxaca Abogado	Licenciatura en Derecho	Asesor legal independiente	Primaria	Músico, venta de artesanías	Primaria Incompleta. Uno Bachillerato	Músico, venta de artesanías	2º de primaria	Siembra, venta de artesanías
Milena 25 años Kichua Imbambura, Ecuador Estudiante y Venta de artesanías	6º semestre Licenciatura en negocios internacionales	Venta de artesanías	Superior	Venta de artesanías	Superior	Floristería, comerciante	Primaria incompleta	Agricultura, comercio

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos obtenidos durante la investigación.

A pesar de que los datos son particulares por la diversidad de edad, género, grupo étnico y nivel de escolaridad, haré algunos señalamientos generales que se han identificado sobre la base de la información del cuadro y que muestran algunas características concernientes a los grupos indígenas.

Al comparar los niveles máximos de escolaridad, entre las diferentes generaciones, se puede observar que hay un aumento casi nulo entre la primera (abuelos) y la segunda generación (padres), que se mantienen sin escolaridad o en alcanzan apenas los primeros grados del nivel primaria. La tercera generación muestra un salto significativo en los niveles de escolaridad respecto de las generaciones anteriores, llegando incluso hasta los niveles superiores.

Por otro lado, observamos que la movilidad laboral muestra pocas variaciones. Las primeras generaciones se han dedicado principalmente a la siembra y venta de artesanías. La segunda generación muestra una diferencia insertándose en trabajos de construcción o ayuda en casa (ambos en las ciudades). Para la tercera generación hay alguna variación en los oficios, integrándose a las actividades de jardinería, construcción, obreros y trabajadores en líneas de producción. Se observa que a través de las distintas generaciones la venta de artesanías o de otros artículos ha sido persistente.

Con estos datos podemos observar cómo la relación entre los niveles de escolarización para la obtención de un trabajo menos precario, como la venta informal de la que, según sus testimonios, los migrantes intentan salir, no se ha cumplido en la mayoría de los casos. Esto se infiere a partir de la permanencia de la venta informal en las actividades laborales y de empleos en los que podrían insertarse sin necesidad de un alto nivel de escolaridad.

Esta discordancia apunta a la necesidad de encontrar los factores que influyen en el parcial cumplimiento de los objetivos enunciados por los indígenas que han migrado a la ciudad aspirando a mejorar las condiciones laborales por medio de la escolarización. A la vez estos resultados se entrecruzan con el reclamo, por parte de los indígenas, por una educación igualitaria.

El proceso de la escolarización de migrantes indígenas en la ZMG

Aún cuando el acceso de los migrantes indígenas a las escuelas de las urbes se ha facilitado durante los últimos años, las condiciones de desigualdad persisten y los resultados no han sido los esperados. La migración indígena a la ZMG y el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la apertura de los planteles para aceptar al alumnado indígena —en gran parte por difundir la idea de la educación inclusiva— han ido en aumento, pero no han sido suficientes para lograr una atención a las particularidades de los alumnos de origen indígena. Observados desde las historias reconstruidas en esta investigación, los obstáculos parten en gran medida del forcejeo entre la visión sobre la escolarización que se expresa desde los hogares indígenas y las perspectivas y dinámicas del sistema escolar. En esta disputa se pueden distinguir grandes diferencias que pasan desapercibidas en el sistema escolar. Así, las expectativas, visiones y objetivos de escolarizarse son fundamentales para el desarrollo escolar y responden a las particularidades de los grupos indígenas.

El Estado difunde un discurso sobre el derecho a la educación de manera igualitaria y a la que todos los mexicanos deben de tener acceso; para el caso de los indígenas que estudian en las ciudades, este propósito no siempre es alcanzado por obstáculos como la discriminación y la segregación, el escaso conocimiento del castellano y los papeles “fuera de regla”, entre otros. Así, podemos observar una situación contradictoria: la existencia de un discurso de acceso igualitario a la educación, reconociendo la diversidad cultural y, al mismo tiempo, condiciones de marginación y subordinación, una dominación étnica (Bastos, 2005), en que los grupos indígenas se mueven bajo la lógica de la sociedad dominante.

Consecuentemente, no es sencillo el ingreso y la adaptación a la escuela. Los procesos de inserción en planteles educativos de la ciudad son diferentes a los de las comunidades y, generalmente, con mayores requisitos para el ingreso a ellas. Según afirmaciones, los jóvenes indígenas han tenido que enfrentarse al rechazo. La aceptación en las escuelas urbanas no siempre es fácil pues continúan las acciones de discriminación ante este tipo de población, tanto por el personal docente como por sus pares. Por otra parte, las cuestiones administrativas se suman a la serie de impedimentos.

Un problema que ha acompañado a la migración es la falta o irregularidad de documentos oficiales como: actas de nacimiento o identificaciones oficiales. Este problema también se manifiesta en la inserción escolar, puesto que uno de los principales requisitos es presentar el acta de nacimiento y documentos de los padres. La falta de éstos pone en riesgo la entrada de los hijos a la escuela. Algunos planteles han facilitado u orientado a las familias en la regularización de los documentos, sin embargo, el sistema es cada vez más estricto. Desafortunadamente, muchos migrantes sufren por la irregularidad de documentos oficiales, necesarios para la escuela. La experiencia de Leopoldo ejemplifica estas dificultades. Él se enfrentó al problema de la multiplicidad de actas de nacimiento al intentar hacer un cambio de plantel. Contar con tres actas distintas le obligó a regularizar su situación ante el sistema escolar, puesto que como estudiante su certificación corría peligro.

Me cambié la 115 (secundaria), ya iba en 2º de secundaria y los maestros se percataron que el acta de nacimiento estaba mal y luego me dice: no es que así no puedes entrar, ni esta ni a otra escuela más ...tenía dos actas de nacimiento con diferentes fechas de registro que me habían sacado allá y con distinto nombre ... y las boletas dependiendo de cada acta. Tenía dos actas por error del municipio de allá...entonces me mandaron a la Secretaria de Educación y el licenciado me dijo que esto era un delito... que así era como si fueran muchas personas... me dijo que escogiera un nombre... el licenciado se dirigió a mi papá y pues dijo que ya es este. Corrigieron el certificado, las boletas... el director dijo: quemen todas las actas, las boletas... allá en el registro te ponen lo que sea, con que tengas nombre y ya...¹⁴

En el discurso emitido desde las políticas educativas se ha insistido en el reconocimiento de la diversidad cultural y la existencia de aulas multiculturales en las escuelas. Sin embargo, la atención en las zonas urbanas no ha sido suficiente. En la ZMG la inexistencia de programas educativos que consideren las condiciones de los indígenas, junto con las desventajas ya señaladas, contribuyen a las dificultades para que cursen la escuela y al aumento de probabilidades de deserción.

La escolarización de los indígenas se ha caracterizado por la intermitencia de las trayectorias, mostrando recorridos escolares que han sido interrumpidos por distintos factores. Esto ha impedido cumplir con las expectativas y los resultados esperados. Desde las trayectorias seguidas se pueden corroborar estas condiciones.

Retomando los datos del cuadro No. 2, el aumento en los niveles de escolaridad de la tercera generación es significativo; de acuerdo con los casos estudiados, el espacio de escolarización es importante. Los miembros de hogares indígenas más escolarizados generalmente cursaron en planteles de la ciudad, confirmando que las ciudades ofrecen una mayor oportunidad de escolarizarse, que se refleja en el incremento de niveles educativos alcanzados en los últimos años, ubicándose casi a la par que el resto de la población¹⁵.

No obstante esto no asegura la igualdad en el desempeño escolar y los aprendizajes esperados, así como la inserción en trabajos menos precarios. Lo anterior podría tener como consecuencia la movilidad laboral casi nula. Aún al insertarse en oficios diferentes de la venta de artesanías, las actividades laborales continúan siendo trabajos temporales y sin prestaciones de ley, tal como puede ocurrir en el caso de la albañilería o la jardinería. Incluso dentro de los hogares estudiados, las generaciones más recientes han optado por estas actividades laborales aún cuando cuentan con mayores niveles de escolarización que sus padres. Por otro lado, hay hogares en los que ya se observa una integración a empleos formales.

¹⁴ Entrevista realizada por la autora a Leopoldo, el 04 de agosto de 2012.

¹⁵ Según los datos de INEGI 2000 en los municipios de la ZMG trabajados en esta investigación, los niveles de escolarización de los hablantes de lengua indígena estaban por debajo del resto de la población. Para el año 2010 hubo un incremento y en la mayoría de los municipios los hablantes de lengua indígena se encuentran a la par o por arriba del resto de la población.

Tengo 3 años en Guadalajara... terminé la licenciatura y no tenía trabajo, me vine para trabajar en el Fondo Regional pero ya me habían ganado el lugar y me fui a buscar trabajo a otro lado... a un despacho de contadores, pero me tuve que salir porque me querían pagar menos y quedarme a trabajar muchas horas... ya no busqué de contadora y ahora estoy aquí en el puesto... me falta mi título, tengo que regresar y luego siempre te piden experiencia y no tengo”¹⁶.

Lo anterior muestra que, al menos en los casos aquí presentados, la escolarización de los indígenas en la ZMG ha cumplido parcialmente los objetivos expresados por ellos mismos, puesto que a pesar del ingreso de los estudiantes indígenas a la escuela, su formación es escasa o interrumpida por desventajas, como la segregación, las limitaciones en el uso del español, los recursos económicos escasos, las diferencias entre las familias y las dinámicas escolares, que se reflejan en el deficiente desempeño del alumno indígena en comparación con los no indígenas, creando brechas entre ambos grupos. Estas distancias regularmente persisten a lo largo de su escolarización.

Con las experiencias relatadas por los informantes y la información obtenida de los hogares, se identificaron algunos aspectos concernientes a la escolarización de los migrantes indígenas en la ZMG. Estos aspectos intervienen en el desempeño escolar y en el alcance de los objetivos del ingreso a las escuelas urbanas:

Un modelo homogeneizante persistente

Frecuentemente, las vivencias de migrantes indígenas, en su paso por las escuelas, dan cuenta de una incompatibilidad de la percepción indígena respecto de la escuela y de las dinámicas en los planteles. Las tareas, inasistencias, desconocimiento de las prácticas escolares y falta de documentos son algunos elementos dignos de mencionar. El sistema escolar está restringido a los procesos ya establecidos que le impiden ser poco flexibles respecto de las diferencias culturales.

Reitero en la impartición de contenidos generales para todo el alumnado, sin tomar en cuenta la diversidad cultural y en los sistemas de enseñanza que, aún cuando se percaten de la presencia indígena, continúan en la búsqueda de una integración de los alumnos de origen indígena a las prácticas escolares y programas ya establecidos. A pesar del incremento de población indígena en las aulas de la ZMG, no hay una atención diferenciada. En los planteles visitados, aún cuando hay una identificación de este tipo de alumnado, persiste una idea de integrar a esta población escolar a los procesos ciudadanos —como el conocimiento del español— para intentar desaparecer las diferencias, lo cual ha diluido la identidad étnica en las escuelas. La educación pública se rige de acuerdo con una cultura nacional, con una visión de homogeneidad (Vergara y Bernache, 2008). La escuela tiene un proyecto único para todos sus alumnos de acuerdo con el propósito de igualdad que manifiesta el discurso nacional de homogeneidad.

¹⁶ Entrevista realizada por la autora a Constanca, el 1° de diciembre de 2011.

La responsabilidad no sólo recae en la falta de atención sino que el sistema escolar tampoco está preparado para atender a la diversidad. De acuerdo con experiencias de trabajo de campo, además de existir ciertos factores como la discriminación o la segregación, también representa una dificultad para los profesores y directivos la atención a la diversidad cultural, debido al desconocimiento de las peculiaridades de los grupos étnicos, a la inexistencia de programas dirigidos a ellos y a la poca capacitación respecto de este tema.

Desconocimiento de particularidades culturales

La ignorancia respecto de la diversidad cultural y sus particularidades, frecuentemente recae en el desempeño escolar. El todavía escaso reconocimiento de la presencia indígena en las aulas y la insistencia en la integración de este tipo de población tiene como consecuencia la ausencia de atención diferenciada a los alumnos indígenas. En cierta medida el sistema sigue siendo responsable por la poca visibilización que se le ha dado a la diversidad cultural, por la promoción que ha hecho de ella como un patrimonio lingüístico y cultural, y por la visión de los grupos étnicos como los “otros”. Esta visión evoca a los grupos indígenas como pertenecientes a tierras lejanas y con costumbres y valores distintos, que se han disuelto en el contacto con el contexto ciudadano. Desde la visión urbana, dichos cambios son necesarios para su integración cada vez más abundante a las ciudades.

En las distintas observaciones se ha apreciado, por parte de los migrantes indígenas, que las situaciones de discriminación han disminuido en los últimos años. Esto lo atribuyen a la información que se ha promulgado en las escuelas, pero también a un mayor reconocimiento de la población indígena por parte de los ciudadanos. Para aminorar la discriminación también se han auxiliado de algunas estrategias como no enseñar a sus hijos la lengua materna o evitar el uso de la vestimenta tradicional. Una estudiante mixteca de la carrera de psicología dice que percibe que las anteriores generaciones fueron más discriminadas y que algunos deciden no enseñar mixteco a sus hijos para que no les pase como a los que sufrieron agresiones por ese motivo. Considera que a su generación le tocó una etapa menos agresiva¹⁷.

Existen diversas historias en las que las burlas han sido un motivo para abandonar la escuela. Aunque este trabajo no tiene como objetivo principal mostrar la influencia de la discriminación en el desarrollo escolar y su impacto en la inserción social y laboral, se debe mencionar como un factor importante que atraviesa las distintas dimensiones de las trayectorias escolares. La falta de reconocimiento en las políticas educativas y en los programas escolares también ha repercutido en la segregación que se reproduce en el ámbito laboral.

¹⁷ Notas de campo, marzo de 2012.

Además se identifica la relación entre los conocimientos adquiridos, tanto en la escuela como en las experiencias cotidianas, y una menor subordinación ante las situaciones de desigualdad, aunque continúan las brechas de conocimientos y oportunidades.

Desigualdad de aprendizajes

La falta de atención por parte de las políticas educativas ha perpetuado la desigualdad de aprendizajes que, a decir de los informantes, obedece principalmente al desconocimiento del español. Las consecuencias de estas brechas se han manifestado en el ingreso a niveles como el bachillerato o la facultad. Los deseos de la madre de Rebeca con respecto a la escolarización de sus hijos se vieron cortados por este motivo. Dos hermanos de Rebeca estudiaron hasta la secundaria, otro hasta bachillerato, este último quiso entrar a la facultad pero después de tres intentos decidió irse a trabajar, ya que sólo estaba gastando dinero en los trámites y no fue aceptado en ninguna de las convocatorias, por lo que se enojó y decidió ya no intentarlo. Según las experiencias narradas en distintos hogares, algunos miembros de origen indígena se decepcionan ante la frustración de no poder ingresar a los niveles siguientes y, al encontrar alguna forma de subsistir, truncan sus estudios.

La desigualdad de aprendizajes también se refleja en la menor capacitación y conocimientos para la continuidad de los estudios o el ámbito laboral. Esto marca diferencias que limitan a los indígenas a cumplir con las expectativas de la escolarización. Cabe señalar que no todas las trayectorias desbocan en un mal desempeño o interrupción de los estudios. Ema ha llevado hasta el momento buenas calificaciones y se ha distinguido por su empeño. Jorge cursa la licenciatura y trabaja en el ámbito de la construcción, posicionándose en cargos más altos. Leopoldo ejerce como abogado. Sin embargo, mencionan que han tenido que luchar contra los obstáculos antes mencionados para estudiar, principalmente la lengua y los recursos económicos. Superando estas dificultades, no se observa una carencia académica.

Sin embargo, otras experiencias y afirmaciones de personal docente identifican una desigualdad de conocimientos y habilidades persistente entre indígenas y no indígenas que solamente es percibido por las políticas educativas desde la diversidad lingüística, sin tomar en cuenta las demás particularidades.

Reflexiones finales

A pesar del panorama poco alentador ante los resultados de la escolaridad y del contexto de desigualdad en el que se desarrolla el paso por las escuelas, hay una búsqueda constante de los migrantes indígenas por las oportunidades de escolarización, bajo el ideal de adquirir herramientas. Pero la práctica muestra que los efectos no siempre son los esperados. El divorcio de las prácticas escolares con las prácticas culturales es determinante en el desempeño escolar. Sin embargo, las generaciones que tienen un mayor tiempo residiendo en la ciudad cuentan con mayores posibilidades

de integrarse a la dinámica escolar ciudadana. La visión con respecto a la escolarización, tanto de las familias indígenas como de los actores que participan en la dinámica escolar, tiene un gran peso en la continuidad de los estudios.

Las condiciones de desigualdad que se dan en las escuelas se reproducen en el trabajo, debido en gran parte a que permanece la idea de subordinación de los grupos étnicos, tanto en las familias indígenas como en la sociedad mestiza. Esta subordinación se reproduce en el sistema escolar ante la permanencia de una educación homogeneizante y la falta de reconocimiento de una diversidad cultural como una realidad en las ciudades, no sólo en la idea del indígena rural. A la vez, esto se reproduce en el ámbito laboral: las oportunidades no son iguales; la capacitación, las redes sociales, el nivel de escolaridad y la experiencia laboral reducen las posibilidades del acceso a mejores trabajos.

La discriminación y la subordinación persisten aún en una trayectoria larga de escolarización, que consecuentemente se reflejan en la poca movilidad laboral. A pesar de que la percepción respecto de la presencia indígena ha ido cambiando con un mayor reconocimiento en las ciudades y, por consecuencia en las escuelas, los programas no consideran de manera realista y rica las comunidades indígenas y su participación en la configuración de las ciudades. Bajo esta mirada, no habrá condiciones para un ejercicio del derecho a la educación de manera equitativa. Es necesario que esto se considere en las políticas educativas.

En las trayectorias escolares seguidas y los hogares analizados, se percibe que la escolarización no está brindando todas las herramientas necesarias, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades, principalmente en los aprendizajes. El paso por las aulas no está dando conocimientos prácticos a los migrantes indígenas para que puedan aplicarlos en su vida laboral en la ciudad. En el ámbito del trabajo también se reproducen la desigualdad y las desventajas para los indígenas. Así, disminuye el acceso al ejercicio de sus derechos.

En la práctica, la escolarización continúa los patrones de dirigir sus programas hacia la población indígena rural y de considerar como factor diferencial el uso de la lengua, sin tomar en cuenta otras particularidades de los grupos indígenas que están en el origen y persistencia de las condiciones de desigualdad frente a otros sectores sociales.

Bibliografía

- Bastos, Santiago, (2005) *Tendencias y Perspectivas de la Educación Bilingüe Intercultural* Ponencia presentada en el “Seminario Taller Antigua Guatemala”, del 12 al 14 de septiembre de 2005. Área Estudios Sobre Educación–FLACSO.
- Flores Laffont, Ivette, (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*. Tesis de maestría. CIESAS-Occidente.
- Martínez Casas, Regina, (2001) *Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*. Tesis de doctorado. UAM- Iztapalapa.

- Muñoz Izquierdo, Carlos, (2001) “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo” en *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. Enrique PIECK. México, UIA/ Cinterfor-OIT/UNICEF/ CONALEP/ RET/ IMJ.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Alejandro Márquez Jiménez, (2000) “Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 2, número 2. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 77-97.
- OIT (1990). Convenio 169. Disponible en: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>
- Rojas Cortés, Angélica, (2006) *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*. Tesis de doctorado. CIESAS-Occidente.
- Secretaría de Educación Pública, (2011) Acuerdo 592. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>
- Vergara Fregoso, Martha y Gerardo Bernache Pérez, (2008) *Educación Intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. México, SEP.

Referencias censales

- XII Censo General de Población y Vivienda 2000.
II Conteo de Población y Vivienda 2005.
Censo de Población y Vivienda 2010.

Recibido: 19/05/13

Dictaminado: 24/06/13

Corregido: 25/07/13

Aceptado: 26/08/13