
LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNAM: ZONAS DE ESTABILIDAD Y CAMBIO A TRAVÉS DE UNA TRAYECTORIA ESCOLAR

BEATRIZ RAMÍREZ RUBIO

RESUMEN:

En este trabajo se presentan algunos aspectos que se analizan en una investigación más amplia para el doctorado en Pedagogía.¹ Tiene como propósito dar cuenta de las interrogantes: quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y qué ocurre durante las etapas de escolarización en el tránsito del bachillerato a la licenciatura. Para tal efecto, se aborda la noción de cultura en términos de “zonas de estabilidad” y “zonas de movilidad y cambio” (Giménez, 2007: 93), desde una propuesta teórico-metodológica de carácter constructivista-interpretativa. Parte de la reflexión del presente, pero con la intención de indagar por medio de los relatos de vida (Medina, 2000:46), entendidos como una perspectiva de investigación que se basa en testimonios orales, las visiones del mundo, los pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos. El análisis de la historia narrada por el propio sujeto, cómo nombra y objetiva la realidad (Berger y Luckman, 1968), tiene el propósito de contextualizar y reconstruir su trayectoria escolar. Desde este análisis y la interpretación se asume un acercamiento, que posibilite la recuperación de algunas características en torno a un perfil identitario de los estudiantes indígenas en el CCH.

PALABRAS CLAVE: trayectoria, escolaridad, migración, lengua indígena.

INTRODUCCIÓN

A través de la trayectoria escolar que aquí se presenta es posible un acercamiento a la interrogante: quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), y de otras interrogantes como qué

¹ Investigación que se realizó en el Posgrado de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM con la tesis: *Políticas en el bachillerato y la licenciatura en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM. Sujetos y Prácticas institucionales.*

ocurre durante las etapas escolares, y el tránsito del bachillerato a la licenciatura. La presencia de la población indígena proveniente de distintos lugares del país confiere a la ciudad de México una naturaleza culturalmente diversa, además de que registra el mayor número de indígenas migrantes. Esta migración a la ciudad de México y a otros centros urbanos del país está produciendo nuevas dinámicas culturales y políticas (Yanes, 2004:201). En relación con la diversidad cultural, es un tema que ha cobrado vigencia sobre todo en el ámbito educativo. La marginación y exclusión en las esferas política, económica y social han obligado a las poblaciones indígenas a demandar el reconocimiento de sus derechos. En 1992 se reformó el Artículo 2o constitucional, en el que se reconoce que la nación mexicana tiene una composición pluricultural. Asimismo, la propuesta educativa iniciada en el sexenio pasado (2000-2006), es la de una educación con enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las poblaciones indígenas. No obstante, la reforma constitucional y la propuesta educativa intercultural, la escolaridad de los estudiantes de origen indígena ocurre principalmente en lo que se ha llamado escuela general. La modalidad de primaria indígena no se considera para la ciudad. De este modo, la escolaridad se reduce a programas compensatorios, por lo que, se caracteriza como “especial” y “extra-escolar”. Frente a esta situación, se observa que el uso de la lengua española es indispensable para tener acceso a la escuela. Así, la desigualdad se acentúa para quienes no hablan español, ya que la inasistencia y deserción de población hablante de lenguas indígenas es muy alta comparada con la población que no habla lenguas indígenas. De acuerdo con los datos que registra el INEGI (2000), la inasistencia es de 22%, en lo que se refiere a la población indígena, frente al 4.16% de inasistencia de población no hablante de lenguas indígenas.

En cuanto a la educación media superior y superior indígena en el DF, ésta ha sido la menos favorecida por el sistema educativo. La creación de universidades interculturales e indígenas sólo se consideró para algunos estados en los que habitan grandes sectores de población indígena. En este contexto, se puede

decir, que a pesar del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación mexicana las propuestas educativas no han resuelto el problema.

Los programas intentan incluir a la población indígena, sin embargo, el resultado es excluyente al no aceptar la diferencia cultural dentro del ámbito de su hegemonía: el derecho que se otorga a esos “otros” es parecerse al nosotros definido por el mismo proyecto educativo (Bartolomé, 2000: 160). El Estado ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio. Esta tendencia debilita el uso de las lenguas indígenas, a lo que también se suma la disminución, en algunos casos, de la autoidentificación indígena.

El planteamiento descrito previamente tiene el propósito de ubicar, en cierta medida, las políticas educativas para la población indígena en las dos últimas décadas. En este contexto, y a partir del relato de una estudiante de origen indígena en el Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, de la generación 2004-2007, en primer lugar, se analiza la historicidad del sujeto en relación con el uso de la lengua indígena desde la noción de cultura en términos de “zonas de estabilidad” y “zonas de movilidad y cambio”. Posteriormente, se describe su trayectoria escolar en el contexto de las reformas a la educación básica y media superior.

HISTORICIDAD DEL SUJETO: ZONAS DE ESTABILIDAD Y CAMBIO

Plantear la interrogante de quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, implica abordar el papel que juega la escuela en la migración de población indígena a la ciudad de México. Del mismo modo, implica un acercamiento a la noción de cultura en términos de “zonas de estabilidad”, entendidas como de mayor solidez y consistencia, y “zonas de movilidad”, como características de mayor celeridad y frecuencia del cambio (Giménez, 2007: 93). Este mismo autor señala, al respecto, que la cultura puede verse, por un lado, como herencia tradición y persistencia, y por otro, como innovación y cambio permanente.

Los padres de la informantes de este trabajo migraron de su lugar de origen a la ciudad de México por diversas razones, una de ellas para continuar estudiando. Sus hijos han realizado estudios en la escuela pública general, es decir, no indígena. De aquí observamos, en primer lugar, que nuestra informante es hija de una primera generación de migrantes, y en segundo lugar, que el uso del español prevalece sobre el uso de la lengua indígena en la escolarización. En estos términos, se empiezan a observar las zonas de movilidad y cambio. De aquí, que la propuesta sea abordar este tránsito a través del relato de los estudiantes del CCH.

Yury cursa el cuarto semestre de la licenciatura en la Facultad de Psicología, campus UNAM. La informante egresó del Plantel Oriente y pertenece a la generación 2004-2007. Ella nació hace 19 años en el Distrito Federal, actualmente vive con sus padres y su hermano en los Reyes La Paz. Sus padres son de Nochistlán. Al respecto, Nery nos dice en entrevista:

ellos son del estado de Oaxaca, del municipio de Nochistlán, los dos nacieron en el estado de Oaxaca. Mi mamá llegó muy chica porque se vinieron a radicar aquí a la ciudad de México por ciertos problemas... y este, mi papá se vino un poco ya más grande, se vino a estudiar la Universidad aquí. No la terminó, pero estaba estudiando contaduría (NE1:17).

Nochistlán, lugar de nacimiento de los padres de Yury, se ubica en la región mixteca, es uno de los 570 municipios en que se divide el estado de Oaxaca. De acuerdo con el *Conteo de Población y Vivienda 2005* del INEGI, su población total, es de 16 mil 676 habitantes, de los cuales, mil 908 habitantes, el equivalente al 14.7% de la población mayor de 5 años, es hablante de alguna lengua indígena. Al respecto se muestra el siguiente cuadro.

Lengua indígena	Total	Hombres	Mujeres
	1908	829	1079
Chocho	22	9	13
Chol	1	1	0
Chontal de Oaxaca	1	1	0
Cuicateco	1	1	0
Lenguas chinantecas	2	0	2
Lenguas mixtecas	1 796	772	1 024
Lenguas zapotecas	31	16	15
Mazahua	1	0	1
Mazateco	3	0	3
Mixe	14	8	6
Náhuatl	7	3	4
Otomí	4	3	1
Tlapaneco	1	1	0
Triqui	1	0	1
Tzeltal	2	0	2
No especificado	21	14	7

En el municipio de Asunción Nochixtlán se hablan más de quince lenguas indígenas, el mixteco es la lengua que más se habla, con un total de mil 796 hablantes; le sigue el zapoteco con 31 hablantes, 22 hablantes de chocho y 14 de mixe, además de 21 hablantes de lenguas no especificadas. Ante esta pluralidad de lenguas, Barabás (2004) señala que Oaxaca es un espacio pluriétnico donde coexisten 16 grupos etnolingüísticos: amuzgo, chatino, chinanteco, chocho, chontal de Oaxaca, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, nahua, triqui, tzotzil, zapoteco y zoque; y 2 grupos étnicos: la población de ascendencia negra y los indígenas tacuates pertenecientes al grupo etnolingüístico mixteco. Asimismo, refiere que los grupos etnolingüísticos pueden estar integrados por hablantes de lenguas o variantes dialectales de una misma lengua que incluso pueden ser ininteligibles entre sí.

Al respecto, Bartolomé (1997:125) señala, que con frecuencia se hace alusión a la etnia nahua o a la etnia zapoteca, cuando en realidad lo que se pretende es referirse a un grupo etnolingüístico. Para explicar esta ambigüedad describe, que el término “latino” en la percepción de un sajón podría tener un valor clasificatorio, sin embargo, en la práctica podría referirse “tanto a un parisiense urbano, como a un llanero colombiano o a un cabloco amazónico”. Si bien los tres hablan lenguas emparentadas, éstas no son inteligibles entre sí. Como consecuencia, es necesario distinguir entre grupo etnolingüístico y grupo étnico. De acuerdo con la definición de Barth (1976) un grupo étnico se entiende como un «tipo organizacional», conformado a partir de categorías de autoadscripción y adscripción por otros. En cuanto a la relación de los grupos etnolingüísticos y los grupos étnicos Barabas señala:

Los grupos etnolingüísticos suelen estar integrados por grupos étnicos, en el sentido organizacional y adscriptivo. La distinción entre grupo étnico y grupo etnolingüístico se destaca aún más al observar que muchas veces el contraste se establece entre cada uno de los segmentos que integran un grupo etnolingüístico. Incluso cada comunidad puede llegar a comportarse como un grupo étnico autónomo; es decir, como una formación organizativa y adscriptiva particular que genera una identidad “residencial” (Barabas, 2004).

En cuanto al concepto de identidad residencial, Bartolomé (1997: 125) lo define como la resultante de un histórico proceso de fragmentación sociopolítica que encapsuló las identidades en los espacios locales comunitarios. Este concepto permite referirse a una de las manifestaciones contemporáneas de la identidad étnica de los pueblos pertenecientes a la tradición civilizatoria mesoamericana.

En este contexto, Barabas (2004) señala que la mayoría de los migrantes permanentes de las microétnias, ya no se autoidentifican como indígenas que pertenecen a un grupo específico, sino por su identidad residencial. Dicho de otro modo, como originarios de alguna comunidad o región de Oaxaca. En

contraste, otros grupos mayores de migrantes, como los zapotecos y mixtecos, han elaborado estrategias de reproducción de la identidad étnica abarcativa en los ámbitos de migración a Estados Unidos, donde las nuevas generaciones suelen ser bilingües de zapoteco-inglés y de mixteco-inglés.

Desde esta perspectiva, se observa que las formas de realizar la identidad étnica en condiciones de cambio son varias y diversas. Cardoso (2007: 50), explica que la identidad étnica no se puede reducir a las formas culturales y sociales, sumamente variables, esto es posible debido a la reformulación del grupo étnico, ya no en términos culturales stricto sensu, sino como un tipo de organización. Por otro lado, Bartolomé (1997:140) advierte que si se asume al grupo étnico como grupo organizacional, se corre el riesgo de caracterizar a cada una de las comunidades indígenas de México como una etnia autónoma, independientemente de su pertenencia a un espacio cultural y lingüístico abarcativo.

ETAPAS DE ESCOLARIZACIÓN: LA EDUCACIÓN BÁSICA

Yury ingresó a la escuela desde el nivel preescolar, al que asistió durante el período de 1993-1995. Al respecto, dice en la entrevista: “los tres años los cursé” (Y, E1:1). La primaria la inició en 1995 y cursó la secundaria en el periodo de 2001-2004.

De estas etapas, Yury relata en la entrevista: que después de preescolar entró a la “Escuela Primaria Nezahualcóyotl” (Y, E1:13) que se “encuentra en el municipio de los Reyes La Paz” (Y, E1:3). El tránsito de la primaria a la secundaria, para Yury presentó algunas dificultades debido a que le asignaron un horario y una escuela diferente de la que ella había elegido. Sin embargo, al finalizar el primer año escolar en la secundaria, Yury obtuvo calificaciones muy altas, “me iban a cambiar a la mañana. Pero yo ya no quise, y entonces, pues me quedé en la tarde. (Y, E1:4). La escuela secundaria de la que nos habla Yury está en el municipio de Chimalhuacán, y era diferente de la primaria.

La escuela secundaria sí estaba bastante grande, bastante grande y había demasiados alumnos. La secundaria era técnica. Y este, pues en cada materia había un maestro diferente, en primero tuve once maestros, en segundo tuve doce y en tercero también (Y, E3:13).

En relación con sus materias y aprendizajes relevantes, nos dice que “en la secundaria, pues el aprendizaje de mi taller que tenía como taller técnico, tenía arquitectura...fue uno de los aprendizajes más relevantes que tuve porque fueron conocimientos que yo no tenía o que no, no hemos desarrollado después” (Y, E3:14). En cuanto a las dificultades durante este período fueron las matemáticas y la raíz cuadrada.

REFORMAS A LA EDUCACIÓN BÁSICA

El período por el que Nery transita de la educación básica a la educación media superior (1993-2004) resulta de interés debido a las reformas educativas iniciadas durante la década de los años noventa y que continúan hasta la fecha. Una de las reformas de este período ocurrió el 18 de mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). Posteriormente, en el marco de la modernización educativa, la reforma condujo a la obligatoriedad de la enseñanza preescolar. Del mismo modo, la educación básica, considerada obligatoria sólo hasta el nivel de primaria, se amplió a la secundaria. Al respecto, Latapí (2006:13) señala que de enero de 1992 a noviembre de 1993, durante la gestión de Ernesto Zedillo, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, se reformó el artículo tercero constitucional se promulgó la Ley General de Educación, se inició carrera magisterial, la revisión de los programas y libros de texto, se reformó el Conalep, se estableció el sistema de certificación de competencias laborales y se abrió el sistema a la evaluación externa de la que se derivó el CENEVAL.

En relación con el ingreso de Yury al bachillerato y a la licenciatura, debido al espacio que se dispone, sólo es posible describir en breve esta etapa. Yury inició y terminó el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM,

plantel Oriente, sin interrumpir sus estudios. Los aprendizajes relevantes fueron: experimentales y psicología. Las dificultades en este período fueron: química. Además, por “falta de solvencia en mi familia tuve que trabajar de mesera en un restaurante”. Actualmente Yury cursa el cuarto semestre en la Facultad de Psicología, campus UNAM.

A MANERA DE CIERRE

De todo lo expuesto previamente, recupero lo que se relaciona con la identidad étnica y con el uso de la lengua indígena de Yury. Para ello considero tres tipos de situaciones que permiten observar algunas formas de autodefinición identitaria: 1) La identidad étnica aceptada de la misma forma que la identidad nacional, 2) la identidad étnica reconocida como identidad étnica, parcial, en diferentes grados, 3) la identidad étnica rechazada o negada, como en el caso de los hijos que reconocen sus orígenes étnicos pero no se sienten parte de la comunidad de sus padres. (Romer, 2005:234). En el caso de Yury, ella se identifica con el estado de Oaxaca, pero no se asume como indígena. Asimismo, dice que en su familia sólo hablan español. No obstante, por otro lado señala que entiende la lengua mixteca y que a veces se comunica en esa lengua con su familia. Para concluir, quisiera señalar que los migrantes, así como sus hijos, se ven obligados a modificar sus prácticas para adaptarse a nuevas situaciones, el uso de la lengua indígena se va limitando al ámbito familiar, mientras que el contacto con el español aumenta.

BIBLIOGRAFÍA

Barabas, Alicia (2004). “Un acercamiento a las identidades de los pueblos indios de Oaxaca”, en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 10 (consultado: 2 de febrero de 2005, en: <http://alhim.revues.org/index105.html>)..

Bartolomé, Miguel Alberto (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México: Siglo XXI/ Instituto Nacional Indigenista.

Cardoso de Oliveira, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social*, México: CIESAS/UAM, Iztapalapa/ Universidad Iberoamericana.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2006). México, Porrúa.

INEGI (2002). *Censo General de Población de 2000*, México: INEGI.

Latapí Sarre, Pablo (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México: FCE.

Romer, Martha (2005). "Persistencia y pérdida de la identidad étnica en la generación de los hijos de inmigrantes indígenas en el Área Metropolitana de la ciudad de México", en *Urbi indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, México: UACM/ Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social.