

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Diagnóstico del nivel medio
superior en Nuevo León



JOSÉ JUAN OLVERA GUDIÑO

JUAN ANTONIO DONCEL DE LA COLINA

CARLOS MUÑIZ MURIEL

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Diagnóstico del nivel medio
superior en Nuevo León

D.R. © 2014

Universidad Regiomontana

D.R. © 2014

Universidad Autónoma de Nuevo León

D.R. © 2014

Fondo Editorial de Nuevo León

D.R. © 2014

José Juan Olvera Gudiño, Juan Antonio Doncel
de la Colina y Carlos Muñoz Muriel

D.R. © Organización Zihuame Mochilla, A.C.

Fotos de portada y de interiores

ISBN 978-607-8266-38-8

Primera edición, 2014

Impreso en México

U-ERRESM

**La Nueva
Universidad
Regiomontana**

Matamoros 430 Poniente, Centro
CP 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 8220-4620
www.u-erre.mx



UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria
CP 66451, San Nicolás de los Garza, N.L.
(81) 8329-4000
www.uanl.mx



FONDO EDITORIAL
DE NUEVO LEÓN

Zuazua 105 Sur, Centro
CP 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 8344-2970 y 71
www.fondoeditorialnl.gob.mx

INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Diagnóstico del nivel medio
superior en Nuevo León



JOSÉ JUAN OLVERA GUDIÑO
JUAN ANTONIO DONCEL DE LA COLINA
CARLOS MUÑIZ MURIEL

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
<i>José Juan Olvera Gudiño y Juan Antonio Doncel de la Colina</i>	
ESTUDIO CUANTITATIVO: LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS	29
<i>José Juan Olvera Gudiño y Carlos Muñiz Muriel</i>	
ESTUDIO CUALITATIVO: LOS CENTROS EDUCATIVOS	59
<i>Juan Antonio Doncel de la Colina</i>	
CONCLUSIONES	147
<i>José Juan Olvera Gudiño y Juan Antonio Doncel de la Colina</i>	
RECOMENDACIONES	161
<i>Juan Antonio Doncel de la Colina</i>	
ANEXOS	169
FUENTES PRIMARIAS Y BIBLIOGRAFÍA	191

INTRODUCCIÓN

José Juan Olvera Gudiño y Juan Antonio Doncel de la Colina

El área metropolitana de Monterrey se caracteriza por constituir un cruce de múltiples migraciones, de procesos multiculturales e interculturales, pero también por la pobre conciencia que sobre esta realidad tienen sus ciudadanos. Por la urbe transitan mexicanos que ingresarán legal o ilegalmente a Estados Unidos; arriban migrantes de retorno; atraviesan centroamericanos que usan México como puente para llegar a Estados Unidos, aunque algunos se quedan, como también lo hacen los migrantes legales de comunidades extranjeras atraídas por el desarrollo de la industria y los servicios.

En este contexto aparece la migración indígena representada por poco más de 40 mil habitantes en Nuevo León de acuerdo a la información del INEGI en 2010.¹ Este reciente proceso migratorio se concentra en su capital, Monterrey y en la zona metropolitana que incluye ocho municipios más. En los últimos quince años el porcentaje de aumento de esta población fue de 165 por ciento, convirtiendo a esta entidad en la principal receptora de población indígena en México, según la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).² La misma Comisión reporta que en Nuevo León habitan miembros de 56 diferentes grupos étnicos.³

Los expertos aseguran que la población indígena en Nuevo León es muy diversa y que tal diversidad se refleja en el tipo de

1 INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Tabulados básicos.

2 CDI. *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2010 México*. Bajado el 6 de noviembre del 2011 de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=18&limit=5&limitstart=0&order=name&dir=ASC&Itemid=18

3 J. Estrada. "Miles de indígenas dejan atrás sus pueblos y emigran al norte de México". En CNNMéxico.com. Bajado el 6/11/2011 de <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/11/28/miles-de-indigenas-dejan-atras-sus-pueblos-y-emigran-al-norte-de-mexico>

asentamiento poblacional.⁴ Encontramos agrupamientos congregados, que se caracterizan por una residencia compartida y comunitaria de muchas familias provenientes de una misma localidad de origen. También existen asentamientos dispersos, donde conviven grupos unifamiliares, pero que no hacen comunidad con otros grupos. Finalmente un amplio sector de esta población trabaja en el servicio doméstico puertas adentro, como jardineros o empleadas domésticas y su relación con otros miembros de la comunidad, de su etnia o de otras etnias toma derroteros singulares, aún no estudiados a profundidad.

Esta abrupta y heterogénea presencia genera nuevos y complejos problemas sociales que se pueden estudiar desde muy diversos niveles de análisis. Se impone, pues, la necesidad de desarrollar políticas públicas que favorezcan una integración equilibrada a la sociedad de acogida, dado el explosivo crecimiento de indígenas en Nuevo León.

Una de las principales manifestaciones de los procesos adaptativos de las comunidades migrantes la encontramos en el terreno educativo. La Secretaría de Educación, dentro de su Programa Sectorial 2010-2015, indica que la cobertura del Sistema de Educación Media Superior es de 62.6 por ciento y señala un déficit de plazas para 60 mil jóvenes de entre 15 y 17 años de edad con necesidad de este tipo de educación.⁵ Además, entre los objetivos de la Secretaría de Educación señalados en ese informe se halla: “implementar programas integrales y focalizados en escuelas (rurales y urbano-marginales) y grupos de población de bajo nivel de logro educativo (indígenas, migrantes en condición de pobreza), para equiparar su calidad con escuelas y grupos de alto desempeño”.⁶

Se puede entender entonces la importancia que tiene para Nuevo León, un estado sin culturas tradicionales vivas, el hecho de que ha-

4 S. Durin y R. Moreno, (2008), “Caracterización socio demográfica de la población hablante de lengua indígena en el área metropolitana de Monterrey” en Séverine Durin, coord. *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. México, Publicaciones de la Casa Chata; S. Durin, C. Sheridan y R. Moreno, (2007), “Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey”, en *Trayectorias*, Vol. IX, número 23, enero-abril, México, UANL; M. Farfán, J. Castillo e I. Fernández, (2003). “Territorialidad indígena: migrantes mixtecos y otomíes en Nuevo León”, en *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, Vol. III, Alicia M. Barabas (coord.). México: INAH, pp. 331-393.

5 Secretaría de Educación. (2010). *Programa Sectorial de Educación 2010-2015*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.

6 *Ibid.* p. 34.

blantes de 56 pueblos indígenas del país, habiten hoy en el estado. Entre esas lenguas destaca el náhuatl como la mayoritaria, pues representa poco más de la mitad del total (53.55 por ciento), seguida por el huasteco o tének, (14.74 por ciento); otomí (3.44 por ciento), lenguas mixteco-zapotecas (3.69 por ciento) de acuerdo al informe del INEGI citado. Este enorme capital cultural venido a la ciudad es desaprovechado por desconocido, y en muchos casos por minusvalorado.

En el contexto anterior, aparecen recientes cambios legislativos, federales y locales, que tienen intención de modificar tanto las políticas públicas educativas como aquellas que tienen que ver con la población indígena. A finales de 2011 el Senado de la República aprobó cambios constitucionales que instituyen la obligatoriedad de la educación media superior, en todas sus modalidades. Este cambio debe producirse de modo gradual, hasta que se alcance la cobertura total en todo el país en 2021-2022.⁷

En Nuevo León durante 2012 se incluyó en la Constitución estatal el apartado sobre derechos y cultura indígena y se elaboró una ley reglamentaria. Ya desde el año 2000 existen políticas públicas para ofrecer educación intercultural durante los primeros seis años de la educación básica,⁸ pero más allá de su efectividad, estos esfuerzos se detienen en los siguientes niveles, eliminando todo tipo de continuidad educativa intercultural, y no se conoce a fondo el impacto de tales políticas. De aquí la urgencia de diagnósticos como el que ahora se presenta.

BREVE HISTORIA DE ESTE PROYECTO

Elaborar este diagnóstico socioeducativo fue posible gracias a una serie de trabajos previos. Nuestro interés por el tema de la población indígena surgió en 1999, cuando se realizó una pequeña etnografía sobre esta población que se congregaba en la Alameda Central Mariano Escobedo.⁹ Intervinieron en ella alumnos del

7 Recientemente se ha informado de un acuerdo para llegar al 80 por ciento de cobertura nacional en el presente sexenio para este nivel educativo. Ver periódico *El Norte*, 9 de enero del 2013.

8 S. Durin, (2007). "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de Educación Indígena en Nuevo León", en *Frontera Norte*, julio diciembre. Año/Vol. 19. Número 38. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.

9 J. Olvera, (2000). *Por una política cultural para la población indígena en Nuevo León*. Monterrey. Universidad Regiomontana; J. Olvera y otros. (2002). *Amoxtlí. Proyecto de intervención para el fomento de la lectura en escuelas primarias con presencia de niños indígenas*. Reporte no publicado. Monterrey. Universidad Regiomontana y Municipio de Monterrey.

curso Comunicación Intercultural, de la licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Regiomontana, con cuya participación se buscaba vincularlos con la nueva realidad multicultural de Monterrey. En 2002 se trabajó con la Dirección de Educación Indígena del Estado elaborando pequeñas cápsulas de radio, con el fin de apoyar el trabajo de profesores de primaria que atendían a grupos con niños indígenas. El proyecto se llevó a cabo durante año y medio, en función de las necesidades educativas expresadas por esta dirección, que para ese entonces ya contaba con una normativa interna.¹⁰ Muchos de los 25 programas grabados fueron transmitidos por la radio estatal. Simultáneamente, otros alumnos trabajaron para dotar de libros a escuelas primarias con población indígena, mediante proyectos de intervención que les involucraban en el conocimiento de la interculturalidad específica de tales centros educativos y del entorno urbano donde se asentaban.¹¹

Con la misma filosofía, el presente diagnóstico dirigido por José Juan Olvera, contó con la participación de alumnos de licenciatura y maestría de las escuelas de Educación y Comunicación y es el primer producto del Centro de Estudios Interculturales del Noreste, de la Universidad Regiomontana.¹² Fue financiado mediante el Proyecto Fortalecimiento de las Organizaciones y Agendas Indígenas, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas y realizado entre agosto y diciembre del año 2011. Durante 2012 se buscó realizar un libro, para lo que fue necesaria una reelaboración del reporte. Se desarrollaron apartados relacionados con la percepción de la situación escolar de los indígenas desde la perspectiva de las autoridades educativas, se incluyó una revisión bibliográfica y se profundizó en la parte cuantitativa.

Con este estudio buscamos aportar una herramienta de apoyo para la elaboración de políticas públicas que conduzcan hacia la efi-

10 J. Alemán, J. (1999). *Proyecto de intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la zona metropolitana de Monterrey*. Monterrey, México: Proyecto no publicado. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Nuevo León.

11 J. Olvera y otros, 2002, *op.cit.*

12 Agradecemos a la maestra Blanca Trujillo Vallejo, directora de la escuela de Educación, quien nos asesoró y estuvo presente durante gran parte del trabajo. También a Félix López Ruiz y Galileo Hernández, quienes con su experiencia en la Asociación Civil, Procuración de Justicia Étnica, nos asesoraron. Finalmente, participaron como asistentes de investigación Alejandro Hinojosa García y José Guadalupe González, de la Escuela de Educación; Jorge Eduardo Villagómez Aréchiga, Iván Ibarra Nájera, Leonardo González Villarreal, Rodrigo Guajardo Hernández y Marcela Villanueva Martínez, de la Escuela de Comunicación.

caz inserción de estudiantes indígenas a la educación media superior, mediante la descripción de la situación real en la que se encuentra dicho sector poblacional. Salvo algunas excepciones recientes, los estudios sobre educación indígena se centran en los lugares en que tradicionalmente se ubica esta población.¹³ Por ello, este estudio se interesa en aportar indicadores para los nuevos destinos urbanos de la migración indígena en México, y así complementar la información ya existente en otros estudios.¹⁴ En particular, pretende ser una referencia ilustrativa para el noreste de México, caracterizado por Séverine Durin como una nueva región indígena, sobre los procesos de inserción, egreso y deserción de la población indígena en contextos urbanos, que hasta hace poco se sucedían sin análisis alguno, y que deben ser aprovechados por académicos, funcionarios y líderes indígenas de otras latitudes, en México y América Latina.

La manera como enfrentemos los retos educativos de la población indígena y otros similares, como los de la población migrante de retorno de Estados Unidos, definirán, en buena parte, el futuro educativo de Nuevo León, no tanto por su proporción numérica, sino por el tipo de retos que implica y por lo que se consigue cuando intentamos resolverlos.¹⁵

OBJETIVOS

El objetivo general se centra en describir la situación socioeducativa de los estudiantes indígenas en los centros de educación media superior del área metropolitana, incluyendo las políticas institucionales dirigidas a la atención de este sector de la población y a la educación intercultural en general. A partir de este se desprenden los objetivos particulares: describir la situación socioeducativa y las principales necesidades de la población indígena que estudia educación media superior a partir de la percepción de los propios es-

13 A. Gallart y C. Henríquez, C. (2006). "Indígenas y educación superior. Algunas reflexiones". *Universidades*. Núm. 32, julio-diciembre. pp. 27-37. S. Durin y R. Moreno, (2008), *op.cit.*; S. Durin y D. García-Tello, (2011) "Etnicidad y educación superior. Indígenas universitarios en Monterrey", en José Juan Olvera y Blanca Delia Vázquez, coordinadores. *Procesos comunicativos en la migración. De la escuela a la feria popular*. Monterrey. COLEF-UR-UDEM.ITESM.

14 D. Mato (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009; C. Zapata, (2009). "Aproximación crítica al proyecto de las universidades indígenas en América Latina". II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires. 25 de junio del 2009.

15 V. Zúñiga, E.T. Hamann, J. Sánchez, (2008). *Alumnos transnacionales, las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México. Secretaría de Educación Pública.

tudiantes indígenas y de la de las autoridades de los centros educativos donde estudian. También se pretende identificar las políticas institucionales y las medidas de los centros educativos de educación media dirigidas a apoyar la inserción socioeducativa de su alumnado indígena y las dirigidas a desarrollar la educación intercultural y gestionar la diversidad sociocultural presente en toda la comunidad escolar. Por último se busca identificar y evaluar la importancia de las políticas de apoyo a la inserción de estos estudiantes provenientes de entidades oficiales no educativas, así como de organizaciones de la sociedad civil.

METODOLOGÍA

Para el logro de los objetivos anteriormente expuestos se desarrolló la siguiente estrategia metodológica:

a) En una primera fase exploratoria, se consultó con expertos locales, gubernamentales, de la sociedad civil, así como de centros educativos, todo ello con objeto de que compartieran su visión del panorama de la población indígena en Nuevo León y de su inserción en el nivel medio superior, así como para que nos orientaran sobre los diferentes sectores de población indígena existentes y sobre las escuelas a las que asisten.¹⁶ Una vez analizada esta información, aplicamos instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.

b) El trabajo cualitativo consistió en entrevistar a dieciséis autoridades de catorce centros educativos, públicos y privados; desde pequeños centros privados hasta las grandes universidades del estado. Se llevaron a cabo reuniones con representantes de estos centros educativos, considerando siempre en cada caso a la persona idónea por su grado de conocimiento, sus funciones en la institución y su grado de cercanía con la población objeto de nuestra atención. De este modo, se dialogó con directores, subdirectores, secretarios generales, secretarios académicos, directores del sistema de preparatorias, jefes de servicios escolares, orientadores

16 Algunos de estos fueron: José Cerda, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Carmen Farías, directora de la Asociación Zihuame Mochilla, Félix López y Galileo Hernández, de la Asociación Civil Procuración de Justicia Étnica.

educativos y jefes de promoción y vinculación, entre otros. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre septiembre y noviembre de 2011, la mayor parte de ellas en los mismos centros educativos, lo que permitió también aplicar técnicas como la observación participante. También, entendido como apoyo al trabajo de corte cuantitativo entre los estudiantes indígenas, se hizo trabajo etnográfico en la colonia Héctor Caballero, en Juárez, caracterizada por estar habitada por población mixteca, así como durante eventos públicos realizados por la asociación civil más activa y efectiva en lo que se refiere a la inserción de la población indígena a la educación media superior y superior en Nuevo León: Zihuame Mochilla.

Los rubros considerados en el guión de la entrevista están agrupados en grandes bloques, los cuales se corresponden exactamente con los capítulos en los que se divide el capítulo del estudio cualitativo. Además se preguntó a todos los entrevistados cuestiones para contextualizar tanto al informante como a la institución educativa (cargo, institución, edad, antigüedad y experiencia, formación académica y características generales de la institución). En el primer bloque, titulado “Educación multicultural o intercultural”, se incluyeron los siguientes rubros: políticas institucionales sobre multiculturalidad o interculturalidad; existencia de documentos y mecanismos de evaluación de esas políticas; conocimiento de la realidad indígena en el estado; nociones de interculturalidad y de educación intercultural.

En el segundo bloque “Educación media superior y diversidad en general”, se incluyen características socio-demográficas de estudiantes (indígenas y no indígenas); medidas para atender diferencias culturales; involucramiento de maestros. En el tercer bloque, “Educación media superior y población indígena”, se hicieron preguntas para obtener información acerca de medios de identificación de estudiantes indígenas; experiencias de ayuda y apoyo al ingreso de estudiantes indígenas; resultados de estos apoyos; atención institucional a este alumnado; estrategias de retención y evaluación de políticas de permanencia. En el cuarto y último bloque, se hicieron preguntas en torno a la siguientes cuestiones: percepción de dinámicas entre pares, desempeño

de estudiantes indígenas; influencia de culturas indígenas en su aprendizaje; estereotipos y conductas discriminatorias y eficiencia terminal de estudiantes indígenas.

c) La labor cuantitativa se realizó aplicando una encuesta a 239 estudiantes. Los cuestionarios fueron aplicados entre el 25 de octubre y el 18 de noviembre de 2011 en escuelas privadas, comunidades indígenas congregadas de la zona metropolitana de Monterrey, centros comunitarios, locales de organizaciones civiles y domicilios particulares. La diversidad de lugares de aplicación pretendió incluir a individuos de comunidades congregadas, dispersas y aisladas, haciendo la muestra lo más representativa posible. El universo fue caracterizado por ser indígena y estudiar o haber estudiado educación media superior en Nuevo León. Para determinar quién es considerado indígena y, por tanto, susceptible de ser encuestado, se tuvo en cuenta que el sujeto cumpliera con cualquiera de los siguientes requisitos:

- Hablar una lengua indígena,
- Vivir en Nuevo León en un hogar cuyos padres, hermanos o parientes hablen una lengua indígena, sea que hablen o no con los encuestados esa lengua.
- Haber vivido en una comunidad indígena de origen, estudiando o no la educación indígena.
- Haber vivido con otros parientes indígenas en comunidades no indígenas (por ejemplo, con sus tíos o abuelos en otras grandes ciudades, en calidad de migrantes).

A partir de esta caracterización sociodemográfica establecida por Durin y por sugerencias diversas, decidimos abordar escuelas públicas y privadas por igual, para poder obtener datos de aquellas que recibían más comúnmente a los jóvenes de comunidades congregadas y aquellas en las que estaban inscritos los jóvenes de asentamientos dispersos y aislados. Nuestra muestra a conveniencia original ocupaba cien alumnos de escuelas públicas y cien de privadas. Al final, se levantaron 239 y todos los encuestados estaban estudiando o habían estudiado el nivel medio superior en Nuevo León, más concretamente en la zona metropolitana de Monterrey

que cubre la capital del estado y ocho municipios conurbados, y cuenta con 4.1 millones de habitantes, casi el 90 por ciento de la población del estado.¹⁷

Por otra parte, entendemos los estudios de nivel medio superior como aquellos que se realizan con posterioridad a la educación secundaria y antes del nivel superior, y que puede ser cualquiera de tres opciones: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Esta definición se da en el contexto de una infinidad de propuestas educativas y sistemas administrativos, ofreciendo un escenario de la educación media superior fragmentado y desestructurado.¹⁸

Iniciamos este trabajo con un panorama de la población indígena en Nuevo León, desarrollado a partir de los censos del INEGI y de otros datos proporcionados por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y CONAPO. Con esto mostraremos el primer problema relativo a la dificultad de obtener datos fiables de nuestro universo. También constataremos el súbito crecimiento de la población indígena, el acentuado perfil juvenil de estos migrantes y la relación con el sistema educativo, en lo que se refiere a obtener datos duros oficiales.

Pasamos después a desarrollar el análisis cuantitativo centrado en cuatro bloques. El primero es una sociodemografía de la muestra: estados y municipios de procedencia y asentamiento y ocupación, entre otros. El segundo, referido a la situación escolar, ofrece datos sobre estudiantes en activo, egresados, los que han abandonado temporal o definitivamente; tipo de instituciones a las que ingresan, factores de éxito y fracaso escolar y percepción de la discriminación. El tercero se dedica a los programas de inserción como apoyos recibidos para ingresar y mantenerse estudiando, conocimiento, uso y evaluación de tales apoyos. Finalmente, el cuarto apartado aborda los temas de lengua e identidad. Aquí nos concentramos en el manejo de las diferentes competencias lingüísticas, principalmente para la lengua materna y para el

17 Este estudio integró, además, al municipio periférico de Salinas Victoria para incluir a la población indígena que ahí habita. La población del estado de Nuevo León es de 4,653,458. Censo del INEGI de 2010.

18 H. Robles, (2011). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. 2009 Educación Media Superior. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

español. Vinculado a esto, se aborda el tipo de autoadscripción identitaria y algunas de las razones para sostenerlo, es decir qué motivos, culturales, geográficos o de otro tipo tienen para considerarse o no indígenas.

La parte cualitativa está dividida en cuatro apartados que abordan, desde la perspectiva de las autoridades educativas: las políticas institucionales dirigidas a la educación intercultural y al apoyo a la inserción socioeducativa de la población indígena, las medidas que estos centros llevan a cabo, consciente o inconscientemente, afectando a la gestión tanto de la diversidad sociocultural como de la realidad del alumnado indígena y, por último, la percepción subjetiva que estas autoridades tienen respecto a estos alumnos, tanto en el plano académico como en el social. Con este último apartado, pretendemos reforzar la voz de los actores principales del proceso educativo de la población indígena, pero ahora vista por las autoridades educativas. Así, hemos tratado de movernos entre la semántica y la pragmática de la etnografía de lo intercultural.¹⁹ Tras presentar nuestras conclusiones ofrecemos una serie de recomendaciones para centros y autoridades educativas.

Agradecemos a las diversas instituciones educativas del nivel medio superior que colaboraron con este proyecto de manera abierta y proactiva. Sus autoridades nos abrieron las puertas de los centros educativos, además, la mayoría permitió la realización de encuestas en el interior de los centros, en un ambiente de tranquilidad, confianza y respeto, algo que muy difícilmente se lograría generar en la calle con los jóvenes estudiantes indígenas.

PANORAMA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN NUEVO LEÓN
Según el INEGI, en 2010 habitaban en Nuevo León 40,528 personas mayores de tres años que hablaban lengua indígena, cerca del 1 por ciento de los habitantes del estado. Diversos factores llevan a las autoridades de la CDI y CONAPO, a calcular de modo diferente la cantidad reportada por INEGI. Por ejemplo, el censo de INEGI reporta 29,538 habitantes mayores de 5 años hablantes de lengua indígena, mientras que en el informe 2010 de la Comisión para el

19 G. Dietz, (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF. Fondo de Cultura Económica.

Desarrollo de los Pueblos Indígenas indica que en 2005 existían 57,731 habitantes indígenas Nuevo León (1.37 por ciento). Esta cifra deriva de un conteo que incluye además del lingüístico, el de hogares. En la actualidad se cifra la cantidad real de indígenas en cerca de 80 mil.

Esta diferencia de cifras tiene que ver con dos fenómenos: por un lado, siempre se ha tratado de hacer invisible a la población originaria de México; por otro, los mismos indígenas ocultan su origen étnico en ciertas circunstancias como estrategia contra la discriminación. Por consecuencia, este fenómeno de invisibilización de la población indígena quedará de manifiesto a lo largo del presente texto.²⁰ Aun con este antecedente las cifras son elocuentes respecto al fuerte incremento de la población indígena. La tabla 1 muestra el aumento de esta población en Nuevo León desde los años 90 a la fecha.

TABLA 1. CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN INDÍGENA

AÑO	HABLANTES INDÍGENAS	TIPO DE POBLACIÓN
1990	4852	Población de 5 años o más
1995	7,467	Población de 5 años o más
2000	15,446	Población de 5 años o más
2005	29,538	Población de 5 años o más
2010	40,528	Población de 3 años o más

Fuente: INEGI con base en los Censos de Población y Vivienda 1990, 2000 y 2010 y los Conteos Nacionales de Población 1995 y 2005

La diversidad de la población se puede apreciar en las tablas 2 y 3, que nos muestran el fuerte incremento tanto de población como de variedad lingüística. Solo están incluidas las lenguas con más de cien hablantes.

El náhuatl es, con mucho, la lengua más hablada y triplicó su registro en el conteo del INEGI en diez años, lo mismo que el mixe. El tének, el totonaca y el otomí duplicaron su presencia. El resto tuvo un incremento, pero en menor medida, mientras el

20 Mato, (2009), *op.cit.*, S. Durin y R. Moreno, (2008), *op.cit.*

TABLA 2. HABLANTES DE ALGUNA LENGUA INDÍGENA MAYORES DE CINCO AÑOS EN NUEVO LEÓN EN 2000

LENGUA	CANTIDAD DE HABITANTES
Náhuatl	8,308
Tének (Huasteco)	2,457
Otomí	1,169
Zapoteco	619
Mixteco	442
Mazahua	312
Totonaca	275
Maya	225
Purépecha	160
Tarahumara	131
Mixe	110

Fuente: S. Durin, (2003). "Nuevo León, nuevo destino de la migración indígena". *Revista de Antropología Experimental*, número 3, 2003. Bajado de www.ujaen.es/huesped/rae y XII Censo de Población y Vivienda 2000.

TABLA 3. HABLANTES DE ALGUNA LENGUA INDÍGENA MAYORES DE TRES AÑOS EN NUEVO LEÓN EN 2010

LENGUA	CANTIDAD DE HABITANTES
Náhuatl	21,723
Tének (Huasteco)	5,974
Otomí	1,397
Zapoteco	905
Mixteco	574
Totonaca	460
Mazahua	430
Mazateco	291
Mixe	283
Maya	236
Chinanteco de Lalana	206
Tzeital	183
Purépecha (Tarasco)	150
Tepehua	101

Fuente: XIII Censo de Población y Vivienda 2010.

chinanteco, el tzeltal y el tepehua aparecen por primera vez con más de 100 hablantes.

Veremos más adelante que esta diversidad, que incluye a comunidades distintas de un mismo pueblo indígena, como los mixtecos, quienes provienen de diferentes partes de Oaxaca, también incluye una diversidad de modo de inserción en la sociedad, motivada por factores económicos y culturales.

El tipo de migración indígena a Nuevo León, delinea un perfil poblacional joven, como se puede observar en la comparación de la pirámide poblacional del estado en general y de la población indígena en Nuevo León, en particular (Ver figuras 1 y 2), donde la figura 2 muestra el adelgazamiento severo de los rangos de edad, existiendo poca gente adulta mayor y pocos niños.

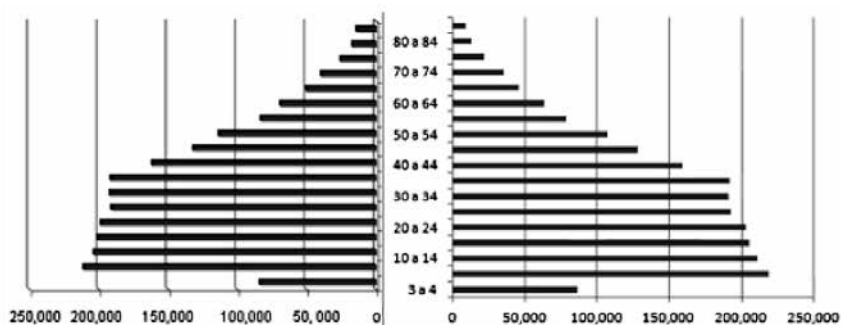
En este contexto, los datos oficiales sugieren que los indígenas están aprovechando aquellas posibilidades de educación que tienen a su alcance y que conocen. Por ejemplo, Nuevo León obtuvo el porcentaje más alto, por entidad federativa, de población hablante de lengua indígena que sabe leer y escribir español, entre 1990 y 2001.

En el reporte del INEGI titulado *La población indígena en México*, el texto comenta que “los estados con mayor porcentaje de alfabetismo de los hablantes tienen en común que esta población es inmigrante, lo cual muestra que, en gran medida, han encontrado condiciones favorables para alfabetizarse”.²¹

El incremento de la población en nivel medio superior es más rápido en la población indígena que en la población escolar de Nuevo León en general. Mientras la población del estado en el nivel medio superior creció 22 por ciento, entre 2000 y 2010, la población indígena en ese mismo nivel creció 432 por ciento para el mismo periodo (ver tabla 2). Esto sin considerar que las ya comentadas políticas públicas para ofrecer educación intercultural a nivel de educación básica, se interrumpen en la secundaria.

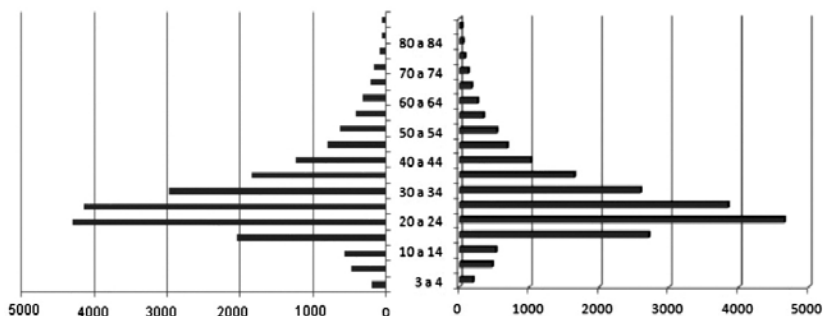
21 INEGI. (2004) *La población indígena en México*. México. p. 60. Bajado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas.html el 26/09/2011.

FIGURA 1. PIRÁMIDE POBLACIONAL DE NUEVO LEÓN, AÑO 2000



Fuente: INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2000*

FIGURA 2. PIRÁMIDE POBLACIONAL DE LOS HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA DE NUEVO LEÓN, AÑO 2000



Fuente: INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2000*

TABLA 4. POBLACIÓN ESCOLAR DE HABLANTES Y NO HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA EN NIVEL MEDIO SUPERIOR EN NUEVO LEÓN

AÑO	TOTAL EN NUEVO LEÓN	CON NIVEL MEDIO SUPERIOR	HABLANTE MAYOR DE 5 AÑOS	HABLANTE NIVEL MEDIO SUPERIOR	HOMBRES	MUJERES
2000	3,834,141	554,476	15,446	1,114	653	461
2005	4,199,192	634,207	29,538	3,802	2089	1713
2010	4,653,458	677,113	40,528	5,926	3,393	2533

Fuente: INEGI. *Censos y Conteos de Población.*

*En 2005 y 2010 la cifra es de población de 3 años o más.

TABLA 5. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN HABLANTE Y NO HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA EN 2005 EN NUEVO LEÓN

	POBLACIÓN EN EL NIVEL EDUCATIVO	POBLACIÓN QUE HABLA LENGUA INDÍGENA EN EL NIVEL	HOMBRES	MUJERES
Preescolar	147,370	417	217	200
Primaria incompleta	660,280	4363	2027	2336
Primaria completa	517,996	6,386	2651	3735
Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada	18,613	44	14	30
Secundaria incompleta	216,416	1,345	662	683
Secundaria	782,892	8,855	4526	4329
Estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada	226,632	733	315	418
Preparatoria o bachillerato	379,853	2,948	1774	1174
Normal básica	13,367	37	8	19
Estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada	27,722	121	-	-
Estudios superiores	475,900	1875	1104	771
Maestría / doctorado	31,916	150	103	47

Fuente: INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2005*

* Estos datos están sin desglosar en la información del INEGI.

La tabla 5 desglosa la escolaridad de la población total en el estado de Nuevo León y la compara con la de la población indígena, dividida a su vez, por sexo. Cada uno de los niveles, merece un estudio particular.

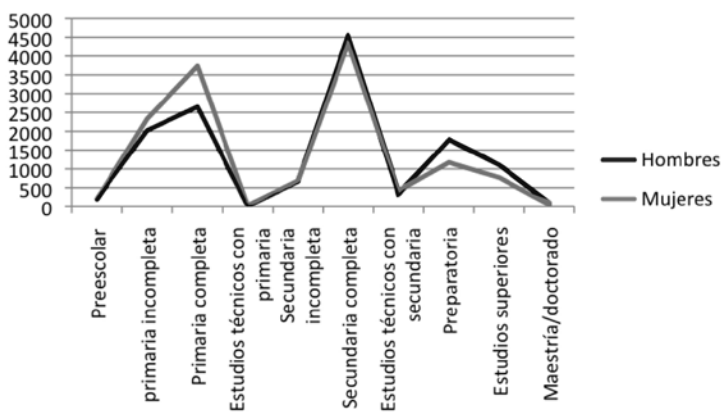
TABLA 6. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN HABLANTE Y NO HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA EN 2010

NIVEL EDUCATIVO	POBLACIÓN TOTAL EN EL NIVEL	POBLACIÓN INDÍGENA EN EL NIVEL	HOMBRES	MUJERES
Sin escolaridad	205,011	1857	717	1140
Educación básica	2,636,955	29,757	14524	15233
Media superior	677,113	5926	3393	2533
Superior	746,947	2778	1762	1016

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

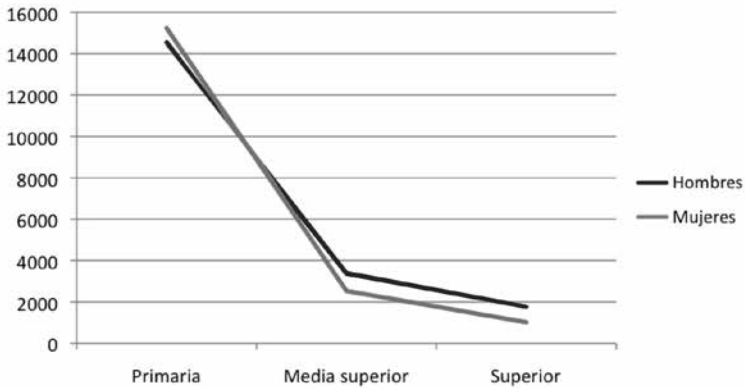
Como se puede observar dentro de la población indígena hay un fenómeno de disminución de la población femenina, justo al empezar el nivel medio superior. Aunque desde primaria las mujeres indígenas son mayoría, en el nivel medio superior dejan de serlo y se mantienen como minoría hasta los niveles más altos de estudio. Las tablas 5 y 6 muestran el fenómeno en los años 2005 y 2010 y el cruce se aprecia mejor en las figuras 3 y 4.

FIGURA 3. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA EN NUEVO LEÓN EN 2005



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2005

FIGURA 4. ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA EN NUEVO LEÓN EN 2010



Fuente: INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*

Sin embargo se debe realizar una precisión, pues con datos de 1990-2000, esta diferencia de género, que se acentúa fuertemente a nivel nacional, disminuye en estados como Nuevo León. Es decir, la disparidad entre hombres y mujeres sin instrucción tiene en Nuevo León uno de los porcentajes más pequeños. En Chihuahua, por ejemplo, la diferencia es de 40 por ciento.





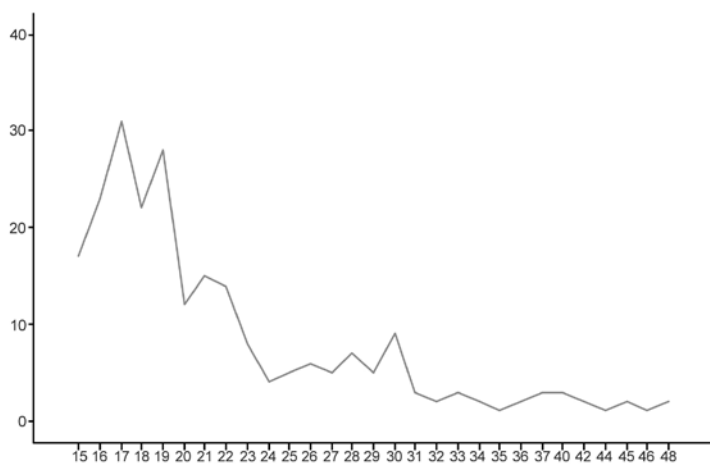
ESTUDIO CUANTITATIVO: LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

José Juan Olvera Gudiño y Carlos Muñiz Muriel

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

En el estudio han participado 239 personas, estudiantes actuales, egresados o personas que abandonaron los estudios. De este total, el 61.51 por ciento se compone de mujeres, con un total de 147 participantes frente a los 92 hombres que representan el 38.49 por ciento restante. La muestra tiene una edad relativamente baja, pues la media se sitúa en los 22 años. La mayoría de los participantes se sitúan entre los 15 y los 29 años, aunque participaron en el estudio personas de hasta 48 años.

FIGURA 5. EDAD DEL ENCUESTADO



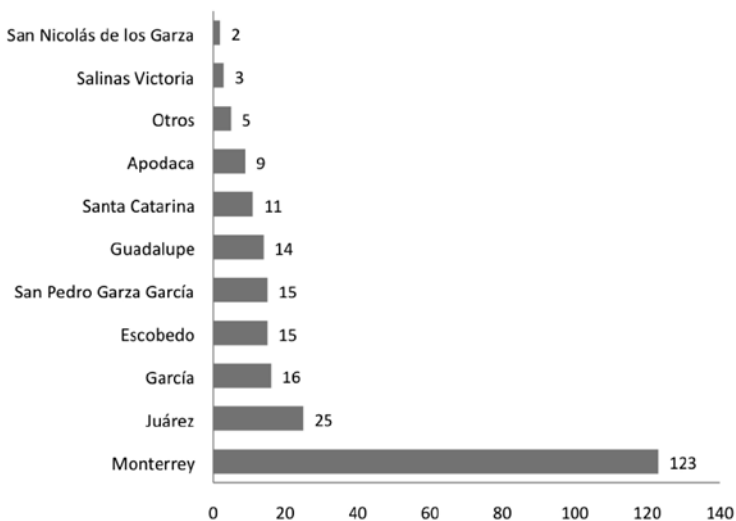
Fuente: Elaboración propia

En su mayoría las personas proceden de San Luis Potosí, estado que señalaron 91 personas (38.2 por ciento). A gran distancia quedan otros como Veracruz, con 42 casos (17.6 por ciento) o Hidalgo con 27 representantes (11.3 por ciento).

Por otra parte, la Figura 6 muestra que, en su mayoría, los entrevistados residen en Monterrey, como señalan 123 (51.7 por ciento); le sigue Juárez, donde 25 indicaron vivir (10.5 por ciento). El resto se distribuye por los diferentes municipios de la zona metropolitana de Monterrey, así como en Salinas Victoria, municipio externo al área metropolitana, donde tres personas señalaron vivir (1.3 por ciento).

Se realizó un cruce entre ambas variables para localizar en el mapa de municipios a los encuestados atendiendo a su procedencia. Se detecta que los originarios de San Luis Potosí se reparten por casi todos los municipios, al igual que los procedentes de Veracruz. Por su parte, los originarios de Oaxaca se sitúan casi exclusivamente en Juárez y Monterrey, mientras que los que provienen de Querétaro están concentrados en Monterrey.

FIGURA 6. MUNICIPIO DE RESIDENCIA



Fuente: Elaboración propia, con base en mapas del INEGI

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE RESIDENCIA DE LOS ENCUESTADOS EN LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY, POR ESTADO DE PROCEDENCIA

ESTADO NATAL	MUNICIPIO DE RESIDENCIA EN NUEVO LEÓN										
	Apodaca	Escobedo	García	Guadalupe	Juárez	Monterrey	Salinas Victoria	San Nicolás de los Garza	Santa Catarina	San Pedro Garza García	Otros
San Luis Potosí	3	6	13	4	4	42	1	-	7	9	2
	1.3%	2.5%	5.5%	1.7%	1.7%	17.6%	0.4%	-	2.9%	3.8%	0.8%
Veracruz	5	3	1	5	3	18	-	1	3	1	2
	2.1%	1.3%	0.4%	2.1%	1.3%	7.6%	-	0.4%	1.3%	0.4%	0.8%
Oaxaca	1	-	-	1	9	8	-	-	-	1	-
	0.4%	-	-	0.4%	3.8%	3.4%	-	-	-	0.4%	-
Querétaro	-	-	-	-	-	18	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	7.6%	-	-	-	-	-
Hidalgo	-	2	2	1	-	16	1	1	-	3	1
	-	0.8%	0.8%	0.4%	-	6.7%	0.4%	0.4%	-	1.3%	0.4%
Puebla	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-
	-	-	-	-	-	0.8%	-	-	-	0.4%	-
Nayarit	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	2.1%	-	-	-	-	-
Nuevo León	-	3	-	2	5	8	-	-	1	-	-
	-	1.3%	-	0.8%	2.1%	3.4%	-	-	0.4%	-	-
Otro	-	1	-	1	4	6	1	-	-	-	-
	-	0.4%	-	0.4%	1.7%	2.5%	0.4%	-	-	-	-
Total	9	15	16	14	25	123	3	2	11	15	5
	3.8%	6.3%	6.7%	5.9%	10.5%	51.7%	1.3%	0.8%	4.6%	6.3%	2.1%

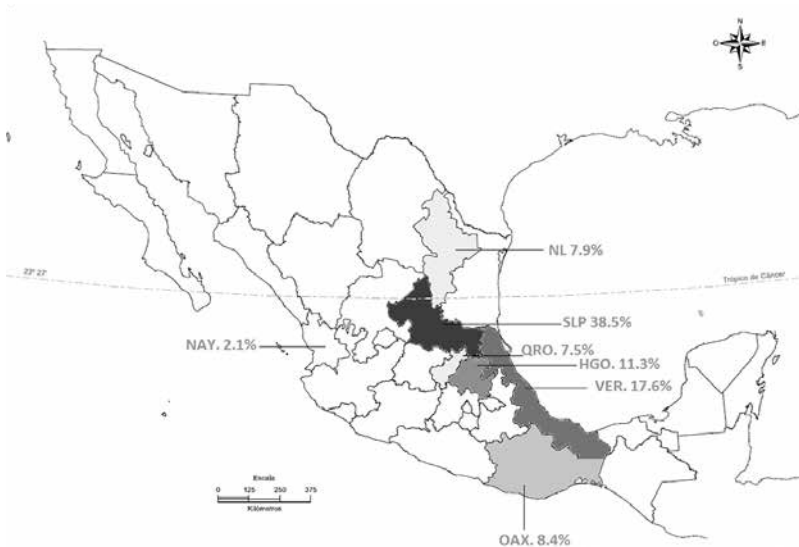
Fuente: Elaboración propia

Los originarios de Hidalgo seleccionan como lugar de residencia principalmente Monterrey, con presencia en otros municipios de la zona metropolitana, mientras que los pocos procedentes de Puebla

residen en Monterrey o San Pedro Garza García. Los de Nayarit también escogen Monterrey, mientras que los que decían proceder del propio Nuevo León se distribuyen por varios municipios, sobre todo Monterrey, Juárez y Escobedo. Finalmente, el grupo formado por otras procedencias, se sitúa principalmente en Monterrey y Juárez.

En resumen, los estados de San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Querétaro y Oaxaca son los principales centros expulsores de migración indígena hacia Nuevo León, con 83.5 por ciento del total (ver Figura 7). Es de observar el significativo 7.9 por ciento de población nacida en Nuevo León. Respecto a los dos principales estados expulsores podemos decir que ocupan el 56 por ciento del total de casos, con 38,5 por ciento y 17.6 por ciento, respectivamente.

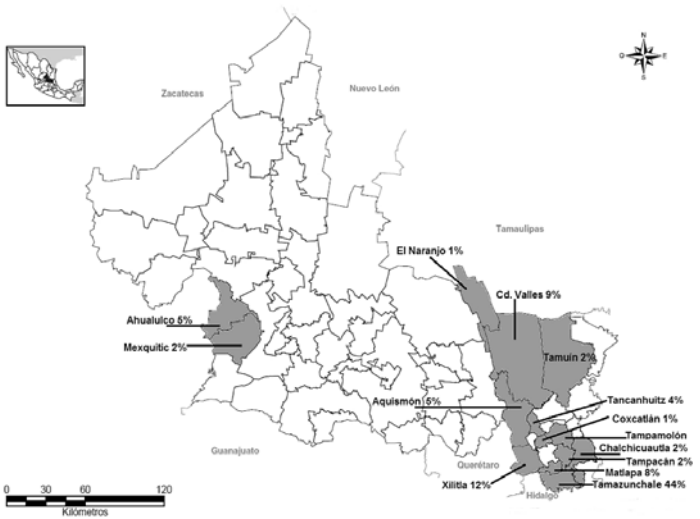
FIGURA 7. PRINCIPALES ESTADOS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA ESTUDIADA



Fuente: Elaboración propia, con base en mapas del INEGI

San Luis Potosí tiene representados 14 de sus 58 municipios en esta muestra. Casi todos son pertenecientes a la Huasteca, destacando los de Tamazunchale con 44 por ciento, Xilitla con 11 por ciento y Ciudad Valles con 9 por ciento (Ver Figura 8).

FIGURA 8. PRINCIPALES MUNICIPIOS POTOSINOS DE EXPULSIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA ESTUDIADA



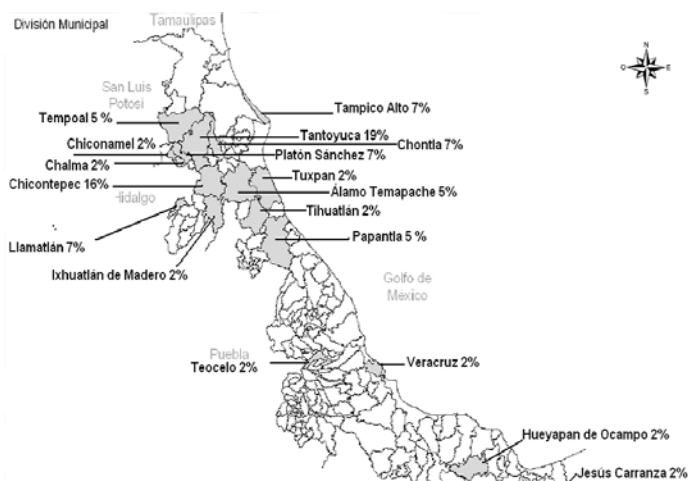
Fuente: Elaboración propia, con base en mapas del INEGI

En el caso de Veracruz, los sujetos de esta muestra provienen de veinte municipios. Aunque son numerosos y se extienden por todo el estado, los principales expulsores son Tantoyuca, Chicontepec, Llamatlán, Tampico Alto y Platón Sánchez, que pertenecen a las regiones de la alta y baja Huasteca y a la región totonaca (Ver Figura 9).

El análisis del tipo de unidad doméstica, mostró que la mayoría de los participantes vivían en familias nucleares, en concreto 146 encuestados (61.34 por ciento) se encontraban en esta situación. A través de las notas de campo de las encuestas y por las entrevistas, de las que escribiremos más adelante, se infiere que, en el contexto del proceso migratorio, la familia nuclear se refería muchas de las veces a cierta cantidad de hermanos, o solo al padre con algún hermano, o a la madre. Es decir, que los encuestados se referían solo a una parte de la familia nuclear, estando la otra en la comunidad de origen.

También se detectó un 13.45 por ciento de personas que convivían dentro de una familia extensa, lo que supuso 32 casos del total. Dentro del porcentaje restante, se observaron veinte

FIGURA 9. PRINCIPALES MUNICIPIOS VERACRUZANOS DE EXPULSIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA ESTUDIADA



Fuente: Elaboración propia, con base en mapas del INEGI

casos que residían con otros paisanos (8.40 por ciento), dieciocho personas que respondieron vivir en la casa de sus patrones (7.56 por ciento) y cinco que vivían solos (2.10 por ciento). En otras situaciones se detectaron doce casos, que suponían el 5.04 por ciento del total.

Una manera complementaria de observar la información aparece en la Tabla 8, la cual señala algunas características sociodemográficas de esta muestra: población de mayoría femenina, preponderantemente joven y soltera. De lo anterior se destaca que un porcentaje significativo (39 por ciento) no vive actualmente con su familia nuclear, sino con la familia extensa, paisanos, amigos, patrones o solo.

Pese a la mayor presencia de mujeres en la muestra, no se detectó diferencia significativa en el estado civil y 74 por ciento de hombres se declaró soltero, 20 por ciento casado, 5 por ciento manifestó vivir en unión libre y 1 por ciento no contestó a la pregunta. En cuanto a las mujeres, 76 por ciento dijeron ser solteras, 18 por ciento casadas, 3 por ciento declararon vivir en unión libre, 1 por ciento ser viuda y 2 por ciento no contestó.

TABLA 8. SEXO, EDAD Y ESTADO CIVIL DE LOS ENCUESTADOS

SEXO	PORCENTAJE DE HOMBRES		PORCENTAJE DE MUJERES		
	38.49%		61.51%		
Edad	15-20	21-25	26-30	30-40	
	55.9%	19.3%	13.5%	11.3%	
Estado civil	Soltero	Casado	Unión libre	Viudo	
	77.4%	19.1%	3%	0.4%	
¿Con quién vive?	Familia nuclear	Familia extensa	Paisanos	Patrones	Amigos / Solo
	61%	14%	8%	8%	2%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se preguntó a los participantes acerca de su actividad diaria preponderante y la más mencionada fue la de estudiante, constituyendo este grupo 84 personas que representaban el 35.44 por ciento del total. También fue alto el conjunto de ocupaciones relacionadas con el trabajo en viviendas ajenas. Así, 46 señalaron realizar trabajo doméstico (19.41 por ciento) y dos ser jardineros (0.84 por ciento). Ver la tabla siguiente.

TABLA 9. ACTIVIDAD PRINCIPAL DE LOS ENCUESTADOS

Trabajo doméstico	48
Pequeño comercio	12
Obrero	24
Albañil	3
Empleado / servicios	25
Técnico / mecánico	6
Empleado de gobierno	3
Desempleado	12
Estudiante	84
Otro	20
Total	237

Fuente: Elaboración propia

Un total de 25 encuestados trabajaban como empleados en empresas de servicios (10.55 por ciento), otros 24 como obreros en fábricas o maquiladoras (10.13 por ciento), tres personas eran albañiles (1.27 por ciento) y uno artesano (0.42 por ciento). Por otra parte, doce eran

pequeños comerciantes (5.06 por ciento), y seis se desempeñaban como técnicos o mecánicos (2.53 por ciento). Se detectaron tres casos de empleados del gobierno (1.27 por ciento) y doce que señalaron estar desempleados (5.06 por ciento). Finalmente, veinte indicaron otras profesiones (8.02 por ciento).

Con pocas excepciones, quienes mencionaron como preponderante la actividad de estudiar, también trabajaban, solo que su vida giraba no alrededor del mundo laboral, sino del estudio.

SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS ENCUESTADOS

La muestra incluyó a estudiantes en activo para conocer datos sobre su situación escolar, pero también consideró a egresados y a estudiantes que hubiesen abandonado su carrera, con el objetivo de conocer las razones del éxito y el fracaso escolar en esta población. De los 239 encuestados, 140 (58.58 por ciento) eran estudiantes activos al momento de este estudio, 56 de ellos habían egresado, lo que representa 23.43 por ciento, y 43 habían abandonado sus estudios, de forma temporal (7.95 por ciento) o definitivamente, el 10.04 por ciento como se muestra en la tabla 10.

TABLA 10. PORCENTAJE DE ALUMNOS SEGÚN ESTATUS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

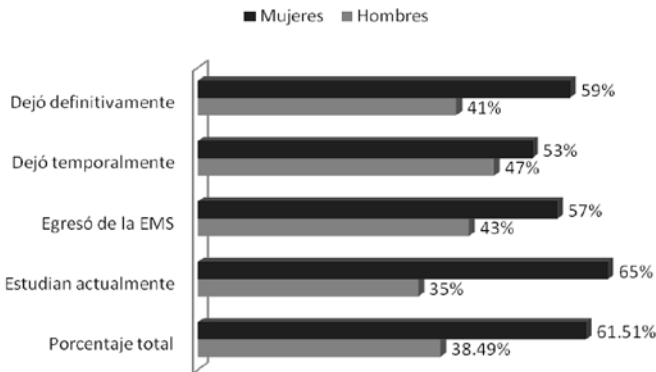
Estudia EMS	58.58%
Egresó EMS	23.43%
Dejó temporalmente	7.95%
Dejó definitivamente	10.04%

Fuente: Elaboración propia

Cuando los datos anteriores se desagregan por sexo, encontramos varios aspectos interesantes. En primer lugar, la proporción de mujeres que está estudiando es claramente mayor que la de los hombres. Pero el porcentaje de hombres aumenta sensiblemente cuando se comparan los estratos de jóvenes que dijeron ya haber egresado del nivel medio superior, mientras que el de las mujeres se reduce. Esta diferencia, entre estar estudiando y haber terminado, a favor de los varones, parece confirmar las tendencias que las

estadísticas del INEGI indican para la población indígena en Nuevo León. Según estos datos, las mujeres son mayoría al iniciar la carrera académica y terminan como sensible minoría en los niveles superiores (ver figuras 3 y 4). Recordemos también que estas estadísticas señalan a la educación media superior como punto de quiebre de las tendencias.

FIGURA 10. ESTATUS ESCOLAR SEGÚN SEXO



Fuente: Elaboración propia

Respecto al tipo de instituciones académicas elegidas, el 57 por ciento optó por estudiar en escuelas públicas, ya fueran estatales o federales: el restante 43 por ciento de estudiantes se inclinó por escuelas, institutos y universidades privadas. Aunque en la muestra existe mayor cantidad de estudiantes en escuelas públicas, hay más variedad de centros de educación privados, como se puede apreciar en la tabla 11.

Los alumnos indígenas destacan por su presencia dentro de esta muestra en las siguientes escuelas públicas: Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), particularmente el 22, ubicado en la colonia Mitras Norte, al poniente de Monterrey; y el 74, ubicado en Cadereyta Jiménez. Le sigue, a distancia, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en particular, el Benjamín Salinas, ubicado en el municipio de Juárez.

TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ESCUELAS PRIVADAS	TOTAL 102	ESCUELAS PÚBLICAS	TOTAL 135
Insuco	18	CBTIS	38
Instituto Fleming	17	CONALEP	20
Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM)	11	Preparatoria Emiliano Zapata	13
Colegio Excelsior	9	Preparatoria 9	11
ISAC	9	CETIS	10
Colegio Regio Contry	8	Preparatoria Álvaro Obregón	10
Universidad Alfonso Reyes	5	Preparatoria 2	10
Escuela Electrónica Monterrey	3	CEBTa	7
ETEC	5	Preparatoria Pablo Livas	7
Universidad del Norte	4	CECyTE	5
CNCI	2	Universidad Tecnológica Mariano Escobedo (UTE)	3
Universidad Regiomontana (UR)	2	Preparatoria 15	2
Centro Educativo Contemporáneo (CEC)	2	Preparatoria 16	1
Colegio Americano Lindavista	2	Preparatoria 3	1
Prepa ITAB	1	Preparatoria 8	1
Prepa La Salle	1		
Hospital San Vicente	1		
Colegio Universitario y Tecnológico Norte	1		
Instituto Comercial Benito Juárez	1		
N/D	2		

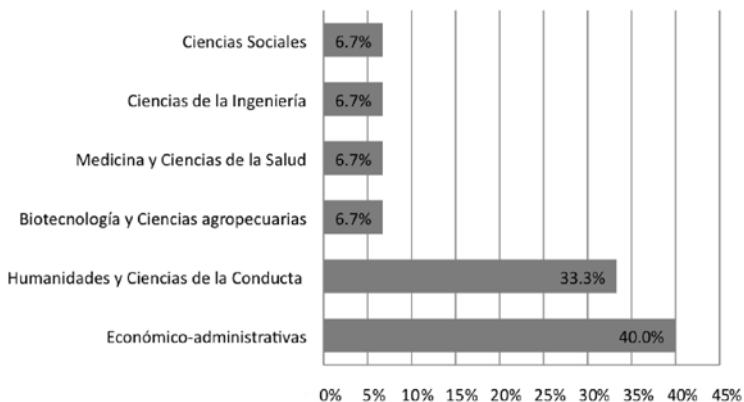
Fuente: Elaboración propia

El lugar siguiente lo ocupa la Preparatoria Técnica Emiliano Zapata, que se encuentra en la zona del Topo Chico, al norte de Monterrey. De cerca, aparece la Preparatoria 9, en la zona de Mitras, al norte de Monterrey. Finalmente, con diez alumnos cada uno, diversos Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS), en particular el 66 y el 101, ubicado en Guadalupe; La preparatoria técnica Álvaro Obregón, en su plantel de Guadalupe y la Preparatoria 2, en el centro de la ciudad de Monterrey.

Al momento de elegir el tipo de escuela en este nivel educativo comprobamos que el 66 por ciento opta por preparatorias o carreras técnicas, probablemente orientando su estrategia hacia la obtención más segura e inmediata de un empleo. Solo un 33.9 por ciento eligió las preparatorias regulares oficiales, que les facilitan académicamente el acceso a la educación superior pública.

Al respecto de la educación superior se halló que un 7.6 por ciento del total de la muestra (dieciséis encuestados) había accedido a ese nivel. En la figura 11 se muestran las áreas de conocimiento preferentes de la población indígena para la educación superior, donde destaca su presencia en las carreras económico-administrativas y las de Humanidades y Ciencias de la Conducta.

FIGURA 11. TIPO DE CARRERAS ELEGIDAS POR ESTUDIANTES INDÍGENAS EGRESADOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia

Al desagregar por sexo aparece una clara mayoría masculina (62.5 por ciento, contra 37.5 por ciento de las mujeres), confirmando la tendencia a masculinizar los niveles educativos superiores, que las estadísticas del INEGI ya señalaban.

Por el lado opuesto, el del abandono, se realizó un análisis para determinar, primero, hasta qué semestre o tetramestre cursaron sus estudios los encuestados (ver Tabla 12). La mayor parte de los que contestaron a la pregunta cursan o han cursado el primer semestre o tetramestre (28.1 por ciento) o el tercero (24.2 por ciento) y la tasa de no respuesta fue del 25.5 por ciento. Sin embargo, al profundizar en los diferentes niveles de terminación de estudios, se detectaron diferencias entre los grupos.

Entre los que actualmente estudian enseñanza media superior vemos que la mayor parte se concentra entre primer (31.1 por ciento) y tercer semestre o tetramestre (23 por ciento). A pesar de ello, se encontraron estudiantes tanto en los semestres o tetramestres segundo (17 por ciento), cuarto (11.1 por ciento) y quinto (10.4 por ciento) como sexto (7.4 por ciento).

Finalmente, los estudiantes que dejaron sus estudios predominantemente se sitúan en el tercer semestre o tetramestre, tanto los que lo hicieron temporalmente (26.3 por ciento) como los que tomaron la decisión definitivamente (30.4 por ciento). El abandono tiende, por tanto, a concentrarse en los primeros cuatro semestres o tetramestres, particularmente en el tercero.

Los fenómenos de egreso de la educación media y de inserción en la educación superior, así como de abandono están vinculados a varios factores. Uno de ellos es la variedad de capitales con que el alumno llega a la ciudad y trata de incorporarse a cierto nivel educativo. Hijos de funcionarios de gobierno o hijos de comerciantes ambulantes no ingresan a la educación media o superior con el mismo capital, lo que influye en su futuro académico.

En un estudio pionero sobre indígenas y educación superior en Nuevo León, Séverine Durin y Diana García-Tello mostraron cómo la escolarización y profesionalización participan construyendo identidad étnica entre los estudiantes indígenas universitarios en Nuevo

TABLA 12. ÚLTIMO SEMESTRE/TETRAMESTRE ESTUDIADO POR LOS ENCUESTADOS, POR SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL

ÚLTIMO SEMESTRE/ TETRA CURSADO	SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL RESPECTO A LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR			TOTAL
	ESTUDIA	DEJÓ TEMPORALMENTE	DEJÓ DEFINITIVAMENTE	
Primero	42	3	5	50
	31.1%	15.8%	21.7%	28.1%
Segundo	23	5	5	33
	17%	26.3%	21.7%	18.5%
Tercero	31	5	7	43
	23%	26.3%	30.4%	24.2%
Cuarto	15	3	5	24
	11.1%	15.8%	21.7%	13.5%
Quinto	14	2	1	17
	10.4%	10.5%	4.3%	9.6%
Sexto	10	1	-	11
	7.4%	5.3%	-	6.2%
Total	135	19	23	178

Fuente: Elaboración propia

León, pero en un contexto de desigualdad y discriminación.¹ Encontraron diferencias entre los universitarios que han nacido en la ciudad y quienes llegan de fuera para estudiar o entre quienes tienen familia con una actitud proactiva hacia el estudio y quienes manifiestan más reservas sobre ese camino como vía de avance social.

Respecto al éxito escolar, al adentrarse en el estudio de los jóvenes egresados (23.43 por ciento), estos nos señalan que la principal causa para culminar los estudios fue su deseo de superación y la constancia. Así lo señalaron 51 personas, el 53.7 por ciento, en el cuestionario mediante pregunta abierta.² A distancia, aunque también dentro de los motivos predominantes, se situó el apoyo recibido desde la familia. Un total de 23 personas (24.2 por ciento) mencionaron este factor como uno de los principales para concluir sus estudios. En posiciones menores se situaron otros como los apoyos

1 S. Durin y D. García-Tello, (2011) "Etnicidad y educación superior. Indígenas universitarios en Monterrey". En José Juan Olvera y Blanca Delia Vázquez, coordinadores. *Procesos comunicativos en la migración. De la escuela a la feria popular*. Monterrey. COLEF-UR-UDEM.ITESM.

2 Se pidió mencionar "dos aspectos que hayan contribuido a terminar tus estudios"

institucionales o laborales recibidos, así como la resolución de su situación económica o laboral. En ambos casos, nueve personas lo indicaron, representando cada uno de estos grupos el 9.5 por ciento respectivamente del total de motivos señalados. Un último grupo genérico de respuestas variadas fue mencionado por tres personas, representando el 3.2 por ciento.

Finalmente, en cuanto a los entrevistados que abandonaron sus estudios, la mayoría de ellos señaló haberlo hecho hace más de dos años. Así lo indicaron 31 personas (73.8 por ciento), mientras que los restantes señalaron haberlo hecho en el transcurso de los últimos dos años (4.8 por ciento) o durante el último año (21.4 por ciento). Profundizando en las causas de ese hecho una clara mayoría señaló motivos económicos o de trabajo (64.3 por ciento), mientras que las restantes opciones se repartían el resto de porcentaje. Así, el 14.3 por ciento señaló alguna situación personal o familiar como la causante del abandono, mientras que el 9.5 por ciento indicó que la causa fue el mal rendimiento escolar. Finalmente, un 11.9 por ciento de las respuestas se agruparon en otros motivos que desembocaban igualmente en el abandono.

Faltan estudios más profundos y diversificados para poder ratificar o negar las conclusiones que para México obtuvo un grupo de expertos, quienes aseguran que “se ha descubierto que los pueblos indígenas que viven en ciudades abandonan la escuela para buscar empleo mucho antes que sus contrapartes no indígenas”.³ Hasta el momento, como ya hemos visto, están presentes dos tendencias opuestas, la que hace de Monterrey una ciudad de oportunidad para trabajar y estudiar, y la que convierte esta área metropolitana en una fuerza que atrae para trabajar pero expulsa para estudiar.

La posibilidad del reingreso al ambiente escolar se exploró mediante dos reactivos, en el primero se preguntaba sencillamente si pensaban regresar, en el segundo, con respuesta abierta, se preguntó qué tendría que suceder para regresar a la escuela. La posibilidad futura de seguir estudiando era fuerte apuesta para una gran parte de los encuestados que habían tenido que dejar de estudiar;

3 A. Tupuola, (2007). “Pasifika Edgewalkers: Urban Migration, Resilience and Indigenous Transcultural Identities”, (Los que zigzaguean en el Pacífico: la migración urbana, la elasticidad y las identidades transculturales indígenas). Reunión de un grupo de expertos sobre los pueblos indígenas urbanos y la migración, 27 a 29 de marzo de 2007. Nueva York. ONU.

17 de ellos, que representaban el 40.5 por ciento, respondieron que sí tenían planes de retomar sus estudios, mientras que 24 (57.1 por ciento) rechazaban tal idea. En un caso, se detectaron dudas sobre la posible vuelta a la enseñanza media. Al cruzar esta respuesta con la situación escolar actual, se detectaron claras diferencias que muestra la tabla 13. Entre los que habían dejado temporalmente los estudios, un 77.8 por ciento albergaba la idea de poder volver a retomarlos en algún momento. Sin embargo, aquellos que señalaron haberlos dejado definitivamente, también mantenían dentro de sí un pequeño grupo de tres personas (12.5 por ciento) que no cerraba totalmente la idea de retomar sus estudios.

TABLA 13. PLANES DE CONTINUAR ESTUDIANDO
Y SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL

PLANES DE CONTINUAR	SITUACIÓN ESCOLAR ACTUAL		TOTAL
	DEJÓ TEMPORALMENTE	DEJÓ DEFINITIVAMENTE	
Sí	14	3	17
	77.8%	12.5%	40.5%
No	3	21	24
	16.7%	87.5%	57.1%
No sé	1	0	1
	5.6%	0%	2.4%
Total	18	24	42
	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, y en relación a los que abandonaron sus estudios, se analizaron las motivaciones que les podrían llevar a retomarlos. En este caso no se detectaron diferencias entre los grupos, aplicando a ambos el mismo listado de motivos. Tener dinero o posibilidades económicas para retomar los estudios fue señalado por trece personas (43.3 por ciento) situándose como el motivo o necesidad principal. Junto a ello, el tener un apoyo o una mejoría escolar era también importante para cuatro personas, que constituían el 13.3 por ciento de los encuestados. Otros motivos señalados fueron los de tener tiempo o estar motivados, con un 6.7 por ciento respectivamente. Un 10 por ciento de los encuestados dijeron que eran

varios los motivos o necesidades que se debían presentar para poder volver a estudiar, y un 3.3 por ciento señalaron otros aspectos no descritos anteriormente. Finalmente, es interesante señalar que para un 16.7 por ciento de los encuestados no habría nada ni ningún aspecto que les pudiera motivar a retomar sus estudios.

Como parte de los factores de éxito o fracaso escolar se buscó saber qué grupos, dentro de la escuela (directivos, maestros, profesores, empleados y compañeros), eran identificados por los estudiantes indígenas como aquellos que más apoyo les estaban ofreciendo o les ofrecieron. Se utilizó para ello una selección triple ponderada. En la primera elección aparecen los profesores con casi 60 por ciento de menciones; en la segunda, los compañeros en general, seguidos de cerca por los compañeros indígenas (46 por ciento y 21.4 por ciento). La tercera mención destacó primero a los compañeros indígenas (26.2 por ciento).

Como complemento de la investigación se trató de averiguar si los estudiantes percibían malos tratos por parte de estos mismos grupos (en esta pregunta específica se evitó hablar de discriminación). También en esta ocasión se les interrogó con una batería doble. Primero se preguntó sobre ellos y después sobre terceros, con la expresión “otros compañeros”. Solo 5.6 por ciento del total (trece sujetos) dijeron haber sentido malos tratos y refirieron casi totalmente a los mismos compañeros como causantes de ellos. De ese pequeño porcentaje, un 65 por ciento indicó que los malos tratos tenían que ver con el hecho de ser indígena. Después se les volvió a hacer la misma pregunta pero no respecto a ellos, sino a otros compañeros. En este punto el porcentaje casi se cuadruplicó (19.7 por ciento). Las burlas por el uso de la lengua, los rasgos físicos o la vestimenta destacan como los principales ejemplos de maltrato (ver tabla 14). La evidencia empírica a la que tuvimos acceso, para el caso de Monterrey, nos hace suponer que el problema de la discriminación se enfrenta por parte de los estudiantes indígenas, desde la primaria, de manera que al llegar a la preparatoria el alumno ya ha resuelto la manera de negociar con su identidad para disminuir al máximo los roces y conflictos potenciales en el centro escolar.⁴ Quizá la alternativa más

4 Luz V. Gallegos, (2010). *Ser mixteco en la escuela: discriminación y formas de enfrentamiento en el contexto de la migración*. Monterrey. Tesis de maestría no publicada.

recurrente sea volverse “invisible” para evitar los problemas derivados de la discriminación, como lo puede ser el aislamiento. Entonces es probable que la pregunta directa, la primera, incomodara a los encuestados, mientras que cuando se les preguntó por “otros” en general, se sintieron más confiados de decir su verdad.

TABLA 14. TIPO DE MALTRATO PERCIBIDO HACIA OTROS INDÍGENAS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Burlas por uso de la lengua, rasgos o vestimenta	16	36.4%
Insultos racistas	14	31.8%
Aislamiento en equipos escolares	8	18.2%
Otros	6	13.6%
Total	44	100%

Fuente: Elaboración propia

PROGRAMAS DE APOYO E INSERCIÓN

Una mayoría de encuestados afirmó desconocer los programas e instituciones que existen y están apoyando a indígenas para realizar estudios de enseñanza media superior en Monterrey. Mientras que 176 personas respondieron no conocerlas (73.6 por ciento), 63 de los encuestados (26.4 por ciento) sí argumentaron disponer de información acerca de los programas o instituciones que apoyan al estudiante indígena. En la tabla 15 se puede observar un informe detallado de las instituciones más conocidas, de entre las que domina la asociación Zihuame Mochilla, conocida por 22 personas (34.9 por ciento). Este dato de conocimiento contrasta con el relativo al apoyo recibido por parte de esas mismas instituciones.

Se observa que setenta de los encuestados (29.3 por ciento) mencionan haber recibido ayuda de alguna institución, pública o privada, para realizar sus estudios de enseñanza media superior. Es decir, hay siete personas que no señalaron conocer instituciones

de apoyo, sin embargo después indican recibir algún apoyo. Estos encuestados, al parecer, no siempre consideraron ayuda las becas o descuentos en sus colegios, porque en algunos no se mantienen, sino que se usan como gancho para inscribirlos. En el caso de los alumnos que informaron sí recibir apoyos, se puede comprobar que es también la asociación Zihuame Mochilla quien es citada en mayor medida como prestadora de ayudas (21.4 por ciento). Solo 10 por ciento señala recibir ayudas de instituciones públicas, como el INJUVE o de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Llama la atención el hecho de que la mitad de las entidades de apoyo son privadas y la otra pertenece a entidades públicas.

TABLA 15. PRINCIPALES INSTITUCIONES QUE SE CONOCEN
O DE LAS QUE SE RECIBE APOYO

INSTITUCIONES DE APOYO	CONOCIMIENTO		APOYO	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Oportunidades	3	4.8	5	7.1
INJUVE Municipal	-	-	1	1.4
CDI	8	12.7	6	8.6
Iglesias	4	6.3	10	14.3
Zihuame Mochilla	22	34.9	15	21.4
Fundación Rangel	-	-	2	2.9
Fundación Nayar	3	4.8	4	5.7
Otro	9	14.3	9	12.9
Varios	12	19.0	3	4.3
Escuela de estudio	-	-	13	18.6
No contesta	2	3.2	2	2.9
Total	63	100	70	100

Fuente: Elaboración propia

De estos setenta apoyados, 54.28 por ciento señaló haber recibido beca o apoyo por el hecho de ser indígenas, pero otros 32, que representaban el 45.7 por ciento del total indicaron no haber recibido la ayuda debido a este motivo. Es significativo el hecho de que, se recibe apoyo por tener recursos escasos, buen promedio u otras razones, pero menos del 16 por ciento de los 239 sujetos recibe algún apoyo por su cualidad indígena.

A las personas que recibieron ayuda (setenta sujetos), se les pidió, a través de una escala de Likert,⁵ valorar la importancia que tenía para ellas tal ayuda (escala del 1 al 5, donde 1 es nada importante y 5 muy importante). La tabla 16 nos muestra la importancia que ellos conceden a tales ayudas, que fue corroborada por el comentario de uno de los encuestados en el sentido de que mil pesos (los montos de muchas becas rondan esa cifra) hacían para él la diferencia entre estudiar o no.

Posteriormente, para complementar la primera información, fueron solicitados dos ejemplos que especificaran cómo les han ayudado tales apoyos. Un 61.5 por ciento valoró la ayuda como muy importante (5). Sin embargo, tan solo el 5.8 por ciento lo calificó como nada o poco importante, y calificaron de algo importante el 7.1 por ciento. El 27.1 por ciento no contestó la pregunta.

TABLA 16. PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA AYUDA RECIBIDA

	PORCENTAJE
Nada importante	2.9%
Poco importante	2.9%
Algo importante	7.1%
Importante	15.7%
Muy importante	44.3%
No contestó	27.1%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los tipos de ayuda, 64 de los encuestados (76.2 por ciento) mencionaron ejemplos derivados de la ayuda económica por parte de las instituciones antes mencionadas, lo que deriva en pago de colegiaturas, pasajes, libros y comida, entre otros. Aparecieron, además, otros ejemplos que vale la pena destacar como la formación o capacitación variada (educación religiosa católica, formación espiritual), comentada por ocho personas (9.5 por ciento). También

⁵ La escala de Likert es un instrumento psicométrico que mide el grado de acuerdo o desacuerdo con el que se está respecto a ciertas afirmaciones. Usada comúnmente en encuestas.

cuatro entrevistados mencionaron la capacitación puramente educativa (4.8 por ciento), como la regularización en materias de inglés o matemáticas. Finalmente, fueron pocos los encuestados que citaron apoyo de hospedaje o de reforzamiento de la identidad indígena, en concreto, tres personas cada uno (3.6 por ciento).

LENGUA E IDENTIDAD

En este último apartado incluimos temas relativos al uso de la lengua indígena, a la identidad autoadscrita y las razones para tal autoadcripción.

En la encuesta se abordó el conocimiento de alguna lengua indígena, además del español y se detectó que una gran mayoría de los encuestados conocían en algún grado alguna de estas lenguas, indicándolo así 192 entrevistados (80.3 por ciento), mientras que solo 47 dijeron conocer únicamente el español (19.7 por ciento).

TABLA 17. PRINCIPALES LENGUAS INDÍGENAS HABLADAS
POR LOS ENCUESTADOS

Náhuatl	112
Mixteco	18
Otomí	18
Tenek / Huasteco	16
Cora	5
Inglés	4
Zapoteco	3
Otros	13

Fuente: Elaboración propia

Entre los que respondieron afirmativamente a la anterior pregunta, se cuestionó qué lenguas indígenas eran las que conocían y se detectaron catorce diferentes, destacando el náhuatl como la lengua más hablada, tras el español. Así lo mencionaron 112 personas, que representaban el 58.95 por ciento del total (en el último censo este porcentaje es de 54 por ciento). A gran distancia se situó el mixteco, hablado por el 10 por ciento de la muestra, mientras que el 9.47 por ciento señalaba conocer el otomí. Entre las restantes lenguas, en todos casos con menor prevalencia dentro de la muestra,

se encontraron el tenek/huasteco (8.42 por ciento), el cora (2.63 por ciento), el zapoteco (1.58 por ciento) y otros varios (6.84 por ciento). Las demás lenguas incluidas en la categoría anterior son: huave, kikapú, maya, mazahua, mazateco, mixe, tzeltal y totonaco. También cuatro entrevistados marcaron el conocimiento del inglés, representando el 2.11 por ciento.

TABLA 18. NIVELES DE CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL
Y DE LENGUAS INDÍGENAS

NIVEL	ESPAÑOL			LENGUA INDÍGENA		
	ENTIENDE	HABLA	ESCRIBE	ENTIENDE	HABLA	ESCRIBE
Nada	-	-	-	-	9 3.8%	77 32.2%
Poco	-	-	1 0.4%	30 12.6%	41 17.2%	49 20.5%
Algo	9 3.8%	12 5%	21 8.8%	62 25.9%	62 25.9%	43 18%
Mucho	230 96.2%	227 95%	217 90.8%	190 41%	190 32.6%	12 7.9%
NC	-	-	-	49 20.5%	49 20.5%	51 21.3%

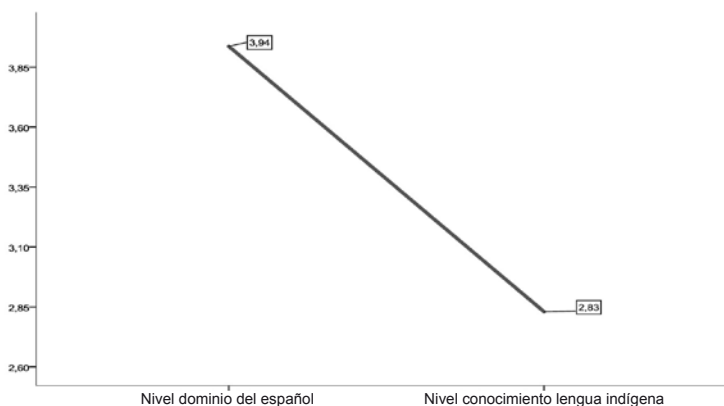
Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de tener un panorama más claro sobre el nivel de dominio de cada lengua, se preguntó a los participantes en qué medida entendían, hablaban y escribían, tanto el español como la lengua indígena mencionada. Se incorporaron cuatro opciones de respuesta, consistentes en nada (0), poco (1), algo (3) y mucho (4). Como se observa en la Tabla 18, el grado de dominio de cada una de las tres dimensiones de dominio de la lengua era mayor para el español que para la lengua indígena. La gran mayoría de encuestados manifestaron entender (96.2 por ciento), hablar (95 por ciento) y escribir (90.8 por ciento) mucho el español. Sin embargo, no eran tantos los que marcaban el mismo nivel respecto a una lengua indígena. Así, mientras que el 41 por ciento señalaban entender mucho una lengua de origen indígena, un 32.6 por ciento mencionaba en el mismo nivel hablarla y, tan solo, un 7.9 por ciento afirmaba escribirla mucho. Se

observa, por tanto, que es más fuerte el conocimiento pasivo de las lenguas indígenas que el activo, que involucra hablar o escribir, y emergen grupos de participantes que mencionan no hablar o escribir en esas lenguas. Así se ve cuando nueve entrevistados mencionan no hablar una lengua indígena (3.8 por ciento) y 77 reconocen no entender nada de esa lengua, representando este grupo el 32.2 por ciento del total, con lo que se constituye como la respuesta predominante en esta pregunta.

Este resultado queda claro al observar la figura 12, donde se comprueba cómo, en promedio, el dominio de la lengua española es mayor ($M = 3.94$) que el de la lengua indígena ($M = 2.83$) para el conjunto de la muestra.

FIGURA 12. DOMINIO DEL ESPAÑOL Y DE LENGUAS INDÍGENAS



Fuente: Elaboración propia

Para profundizar en el estudio del conocimiento de lenguas indígenas por parte de los entrevistados, se procedió a determinar qué tanto influye que los padres tengan la capacidad de hablar una lengua indígena en el conocimiento de los hijos. En este sentido, 181 participantes manifestaron que sus dos padres hablaban alguna lengua indígena (75.7 por ciento), mientras que 44 indicaron que solo uno de los dos padres la hablaba (18.4 por ciento). Un total de 11 participantes mencionaron que ninguno de sus padres la hablaba (4.6 por ciento) y tres no aportaron información al respecto (1.3 por ciento).

TABLA 19. NIVELES DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS INDÍGENAS,
POR SITUACIÓN DE HABLA DE LOS PADRES

DIMENSIONES DE CONOCIMIENTO	TUS PADRES HABLAN LENGUA INDÍGENA			P
	AMBOS	SOLO UNO	NINGUNO	
ENTIENDE LENGUA INDÍGENA				
Poco	19	10	-	< 0.05
	12.1%	33.3%	-	
Algo	49	12	1	
	31.2%	40%	100%	
Mucho	89	8	-	
	56.7%	26.7%	-	
HABLA LENGUA INDÍGENA				
Nada	5	4	-	< 0.05
	3.2%	13.3%	-	
Poco	28	11	1	
	17.8%	36.7%	100%	
Algo	54	8	-	
	34.4%	26.7%	-	
Mucho	70	7	-	
	44.6%	23.3%	-	
ESCRIBE LENGUA INDÍGENA				
Nada	63	11	1	> 0.05
	40.4%	37.9%	100%	
Poco	38	11	-	
	24.4%	37.9%	-	
Algo	37	6	-	
	23.7%	20.7%	-	
Mucho	18	1	-	
	11.5%	3.4%	-	
Total	157	30	1	
	100%	100%	100%	

Nota: El total no aplica al caso de "escribe lengua indígena", donde se detectaron 156 personas que indicaron que ambos padres hablan lengua indígena y 29 solo uno de ellos.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 19, el nivel de uso de lengua indígena por parte de los padres influía en el nivel de entendimiento ($p = 0.002$) y el habla ($p = 0.005$) por parte de los entrevistados, pero no así en su nivel de escritura ($p > 0.05$). Parece, por tanto, que la influencia paterna se ve reflejada en lo que se refiere a entender y hablar, aunque no sea en profundidad, pero no en escribir. Cuando ambos padres hablan una lengua indígena,

el 56.7 por ciento de los encuestados señala entender mucho esa lengua, un 44.6 por ciento indica hablar mucho esa misma lengua, pero solo el 11.5 por ciento es capaz de escribir mucho la lengua indígena. En este sentido en el rubro “escribir en lengua indígena” la mayoría no la escriben (40.4 por ciento, de entre los que ambos padres la hablan) repitiéndose esta mayoría también en los casos en los que los padres no hablan la lengua indígena (uno o ambos). En cuanto a aquellas situaciones donde solo uno de los padres habla una lengua indígena, la mayoría de los encuestados responden entender algo (40 por ciento), hablar poco (36.7 por ciento) y escribir nada o poco (37.9 por ciento respectivamente).

Respecto a nuestro último tema en esta sección, el de la identidad, debemos indicar que se tomaron dos criterios respecto de lo que es “ser indígena”. El primer criterio fue el señalado en el inicio de este texto por los investigadores para incluir a las personas encuestadas. Pero ahora nos interesaba el criterio que los mismos jóvenes tomaban para considerarse o no indígenas. Así, pues, se preguntó a los encuestados si se consideraban a sí mismos indígenas. Una gran mayoría respondió afirmativamente, en concreto 222 personas (92.9 por ciento). Sin embargo, un 5 por ciento no consideró formar parte de este grupo social, mientras que los diez casos restantes que representaban el 4.2 por ciento del total, no respondieron a la pregunta.

Junto a su auto-adscripción o no al colectivo social, también se indagó por los motivos para responder afirmativa o negativamente (Ver Tabla 20). Las respuestas para esta última cuestión fueron abiertas, por lo que se aborda en este reporte un primer y muy simple análisis de contenido. Se contaron todos los componentes de cada respuesta, de tal suerte que, si una expresión contaba con tres elementos, se contaban como tres y se ponía cada elemento en la categoría correspondiente.

Lo primero que resalta es que no hay una sola razón para justificar la pertenencia. Siempre hay más y, además, existe una mayor variedad para justificar o motivar la autoidentificación como indígena que para no hacerlo, como lo veremos más adelante.

De este modo, aquellos que se consideraban a sí mismos indígenas lo hacían, principalmente, debido a su origen familiar (34.8

por ciento). En esta categoría se agruparon expresiones tales como: “es la raíz que yo tengo porque vengo de esa familia”; “Mis padres y abuelos son indígenas”; “porque lo llevo en la sangre”, entre otras.

También mencionaron elementos de la cultura (24.7 por ciento), tales como lengua, creencias, tradiciones y valores. Aquí caben expresiones tales: “Esa costumbre no la hemos perdido, sobretodo por la lengua, tengo una amiga y hablo mucho con ella”; “porque mi familia proviene de (otras) costumbres, creencias y lenguas”; “Porque vengo de un pueblito donde hay indígenas. Por mi dialecto, tradiciones, cultura y los valores; respeto hacia la población adulta, discapacitados”; “siento que es una cultura que se lleva y no me gustaría que algún día se perdiera”.

TABLA 20: MOTIVOS PARA CONSIDERARSE O NO INDÍGENA

MOTIVOS	SE CONSIDERA INDÍGENA			
	AFIRMATIVO		NEGATIVO	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Elementos de la cultura	98	24.7%	8	36.4%
Origen familiar	138	34.8%	6	27.3%
Origen geográfico indígena	94	23.7%	8	36.4%
Origen rural / pobreza	10	2.5%	-	-
Porque es un orgullo / gusto	28	7.1%	-	-
Porque sí. porque así soy	20	5%	-	-
Otros	3	0.8%	-	-
No sé	6	1.5%	-	-

Nota: En cada celda se aporta la frecuencia, que corresponde al total de veces que fue mencionado el motivo correspondiente, y el porcentaje que representa del total. Los guiones representan los casos en que la razón no fue mencionada.

A estas respuestas siguieron expresiones vinculadas a su origen geográfico (23.7 por ciento), tales como: “Porque soy de un lugar donde hay mucha gente indígena”; “Nací allá, soy de allá; herencia; pertenencia a la comunidad”; “Porque soy de Oaxaca; hablo mi lengua”.

En menor medida fueron indicados otros motivos, como por ser un orgullo o gustarles, que solo era mencionado en 28 ocasiones (7.1 por ciento): “Porque me siento orgulloso de haber nacido en un estado indígena y parecerme a mis antepasados”, o “me siento bien orgulloso de hablar una lengua”. También fue poco explicada la identificación por el simple hecho de que así son o con una mera afirmación (5 por ciento), o debido al origen rural o la pobreza, únicamente mencionado por diez personas (2.5 por ciento).

Mientras que el abanico de motivaciones para la autoadcripción era más amplio, tan solo emergieron tres motivos para no considerarse como tales. Así, entre los pocos participantes que no se consideraban indígenas, se mencionó ocho veces que era debido a motivos de la cultura o debido al origen geográfico, ya que procedían de zonas sin población indígena autóctona (36.4 por ciento respectivamente). Aquí las expresiones comunes eran: “Ya no vivo allá, ya me vine para acá y ya no hablo”. “Yo nací en Monterrey y mis padres no quieren enseñarme su lengua”. También fue mencionado, en seis ocasiones, el origen familiar (27.3 por ciento). “Mi familia no me enseñó tradiciones. Mis papás nos enseñan cosas como si estuviéramos viviendo en la ciudad” o “Porque no tengo raíces”.

Para terminar esta sección hacemos un breve comentario metodológico: poco después del inicio del levantamiento de encuestas, debimos recorrer el orden de las preguntas relativas al uso del español y la lengua indígena (del reactivo 11 al 21), pues veíamos que preguntar al inicio sobre el uso de la lengua incomodaba a los encuestados. La estrategia funcionó, además, porque iniciamos preguntando sobre los abuelos y la lengua (un tema que no está en la encuesta) luego, los padres y finalmente ellos.

En otras palabras, las identidades autoadscritas y sus motivos, el uso y conocimiento de la lengua, así como la referencia a malos tratos en la escuela son, todos ellos, temas difíciles de desarrollar entre la población indígena de la ciudad. En este estudio notamos que la mayoría de los jóvenes hablaba abiertamente de estos temas cuando percibía un ambiente de respeto y confianza, como cuando se les entrevistaba en sus hogares. En el caso de las escuelas esto se logró porque las autoridades de varios centros

educativos nos permitieron realizar las encuestas dentro de sus instalaciones, en salones especiales y sin que se nos molestara. Aun así, no sentimos haber roto la barrera de la confianza necesaria con todos los encuestados.





ESTUDIO CUALITATIVO: LOS CENTROS EDUCATIVOS

Juan Antonio Doncel de la Colina

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La siguiente fase de esta investigación tenía como objetivo centros educativos de Monterrey, en concreto se trabajó con tres públicos: CBTIS 74, CETIS 101 y CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup; tres pequeños centros de carácter privado, con una o dos sucursales: ETEC, Colegio Excelsior e ISAC; tres privados de tamaño medio, con más de tres preparatorias a su cargo: Instituto Fleming, Insuco e ITCEN y, por último, con las cinco universidades más grandes del área metropolitana de Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, que es pública, y las instituciones privadas: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Regiomontana, Universidad de Monterrey y Universidad Metropolitana de Monterrey. Con fines analíticos hemos agrupado estos catorce centros en tres grandes categorías: centros educativos de carácter público, de carácter privado y grupo de las grandes universidades. Veamos con algo más de detalle las características demográficas, socioeconómicas y educativas de estas instituciones así como las categorías en las que están incluidas:

CENTROS EDUCATIVOS DE CARÁCTER PÚBLICO

Aquí nos referimos principalmente al grupo de instituciones que cuentan con carreras técnicas: CETIS, CBTIS y CONALEP, en los que la edad típica del alumnado va desde los 16 a los 19 años. Aunque la UANL cuenta también con algunas preparatorias técnicas, nos referiremos a ellas cuando hablemos del grupo de las grandes universidades. Los centros de este apartado se caracterizan por formar a su alumnado principalmente para su inserción en el mercado laboral,

pues solo un porcentaje muy pequeño accede a la educación universitaria. Otra característica común a estos centros es que están ubicados en zonas urbanas cuya población pertenece a un estatus socioeconómico bajo o medio-bajo (durante el trabajo de campo se menciona que los padres de los alumnos son obreros, taxistas, chóferes, comerciantes informales, empleados o incluso pequeños delincuentes). Complementariamente, es relativamente común que en estos planteles tengan que enfrentar problemas de delincuencia, narcotráfico y drogadicción.

El CBTIS 74 ofrece formación de bachillerato técnico con especialidades en electrónica, en contabilidad y en laboratorista químico. En el momento de la entrevista contaba con 1497 alumnos, 945 en el turno de mañana y 552 en el de tarde, de los cuales se estima que entre el 15 y el 20 por ciento son foráneos, principalmente de Tamaulipas. Aunque los entrevistados de este centro no saben cuántos de sus estudiantes son indígenas, reconocen la presencia de diez de ellos, la mayor parte procedentes de la Huasteca potosina. Asimismo, detectaron la presencia de una alumna de nacionalidad colombiana.

El CETIS 101 ofrece el bachillerato técnico con especialidades en informática, en contabilidad y en asistente ejecutivo bilingüe; además, están a punto de comenzar a impartir otra especialidad en soporte y mantenimiento de equipo de cómputo. Cuentan con 1389 alumnos y sus autoridades afirman que son el plantel de estas características del estado que más becas Oportunidades concede, lo que nos da una idea de las necesidades económicas de su alumnado. Es uno de los pocos centros que lleva una estadística del origen de sus alumnos, el 10 por ciento de los cuales proceden de otros estados (20 por ciento de San Luis Potosí; 20 por ciento de Tamaulipas; 14 por ciento de Veracruz y 7 por ciento de México). Además, hay dos alumnos extranjeros, originarios de Perú y de Estados Unidos respectivamente. Desconocen cuántos alumnos son indígenas, pues afirman que es muy común que estos oculten su identidad étnica. También aseguran que hay más alumnas que alumnos.

El CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup cuenta con 900 alumnos que se distribuyen, al igual que en los anteriores centros educativos mencionados, en dos turnos, de mañana y de tarde. En

la nueva generación de alumnos, aproximadamente cuatrocientos jóvenes, solo doce se declararon indígenas, de acuerdo con sus autoridades. En el caso de este CONALEP es importante señalar que se ubica en Juárez, muy cerca de la colonia indígena más grande del área metropolitana de Monterrey: la colonia Héctor Caballero. Aquí podemos adelantar la idea que vamos a desarrollar más tarde en nuestro análisis: el generalizado proceso de auto ocultamiento e invisibilización de estos colectivos se deja sentir aquí, donde estos doce muchachos afirman desconocer cualquier lengua indígena y muchos otros públicamente niegan u omiten su propia identidad étnica.

CENTROS EDUCATIVOS DE CARÁCTER PRIVADO

En esta categoría incluimos a todos aquellos centros educativos de carácter privado pequeños, con una o dos sucursales o medianos, con tres o más sucursales, cuya oferta educativa está dirigida a población de un estrato socioeconómico bajo o medio-bajo. A diferencia del grupo anterior, aquí se da una gran diversidad en cuanto a la edad de los estudiantes. La mayor parte de estas escuelas o institutos se ubican en el centro de Monterrey, especialmente en las cercanías de uno de los principales espacios de reunión durante el fin de semana para mucha de la población migrante e indígena del área metropolitana: la Alameda Mariano Escobedo. Una pauta común en todas las escuelas de esta categoría consultadas es que su estudiantado indígena acude a clases en la oferta de fin de semana, pues, como hemos podido comprobar, para la mayoría la actividad principal es el trabajo.

El Colegio Excélsior es una institución religiosa que ofrece los niveles educativos que van desde preescolar hasta preparatoria. Además gestionan el Centro Juvenil, en el que, en calidad de obra social, los sábados se imparten clases de primaria, secundaria y preparatoria abierta para jóvenes y adultos que truncan sus estudios. Aquí hay muchos estudiantes indígenas que proceden de estados como San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo y otros. Los sábados tienen alrededor de cuatrocientos estudiantes, una gran parte de ellos trabajan como trabajadoras domésticas y obreros fabriles. Predominan las mujeres sobre los hombres. En la preparatoria regular tienen 94 alumnos, entre los cuales se cuenta religiosas indígenas.

El ETEC es un negocio familiar que cuenta con dos sucursales. En la del centro de la ciudad tienen en torno a 150 estudiantes y en la de Cadereyta unos cien. Ofrecen preparatoria general en dos años. Sus alumnos son de nivel socioeconómico bajo y las cuotas oscilan entre un tercio y la mitad del salario mínimo al mes. Los sábados acuden muchos indígenas a estudiar, sobre todo mujeres que trabajan como personal doméstico y en tiendas de conveniencia. La edad promedio de sus alumnos es de 30 años y en torno al 60 por ciento son mujeres.

El ISAC cuenta con dos unidades, una con 450 estudiantes y otra con cuatrocientos. La cuota mensual equivale a poco más de la mitad del salario mínimo. En torno al 2 por ciento de sus alumnos procede del ámbito rural nuevoleonés y cerca del 30 por ciento son foráneos que deben trabajar para pagarse sus estudios. Los estudiantes indígenas detectados proceden de San Luis Potosí, Veracruz, Zacatecas y Oaxaca y acuden principalmente al turno de los sábados. Los hombres suelen estudiar para mecánicos y las mujeres para asistentes educativas, además cuentan con las especialidades de asistente empresarial y asistente de contaduría.

El Instituto Fleming ofrece preparatoria general con acentuación en secretariado, así como las especialidades de asistente educativo, microoperario de computadoras y gastrónomo. También imparten cursos de computación dirigidos a adultos mayores. Su estudiantado es femenino y entre ellas hay trabajadoras domésticas procedentes de San Luis Potosí, Veracruz, y Chiapas y otros lugares. Solo han detectado a dos indígenas (proceden de Mérida y hablan su idioma). En las preparatorias afirman que no hay inscrito casi ningún foráneo pues exige demasiadas horas, pero en las carreras técnicas y en los turnos de los sábados el porcentaje de foráneos puede rondar el 20 por ciento. En cuanto a las edades de su alumnado afirman que el 60 por ciento está entre los 14 y los 17 años, el 20 por ciento entre los 18 y los 40 y el otro 20 por ciento entre los 40 y los 50.

En el Insuco es posible estudiar bachillerato regular y bachillerato técnico de sistema cuatrimestral que puede realizarse en dos años. También ofrecen un turno mixto que se compone de asesorías personalizadas y clases semipresenciales. Cuenta con cerca de

3500 estudiantes, entre los cuales predomina la presencia de mujeres. En la unidad Cadereyta cerca de la mitad son foráneos, hijos de migrantes de Tampico que vienen a trabajar a la refinería de aquella ciudad. En el resto de unidades el porcentaje de foráneos es muy bajo. Saben que hay indígenas entre sus alumnos procedentes de San Luis Potosí y Oaxaca.

El ITCEN cuenta con cinco sedes. Cerca del 60 por ciento de su alumnado es femenino y estiman que el alumnado indígena en preparatoria puede representar entre un 2 y un 3 por ciento del total. La mayor parte trabaja además de estudiar, por lo que acuden en los turnos de sábado o domingo. Sus estados de procedencia son San Luis Potosí, Oaxaca, e Hidalgo, principalmente.

GRUPO DE LAS GRANDES UNIVERSIDADES

Aquí incluimos a las que hemos considerado principales universidades del área metropolitana de Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Regiomontana (UR), Universidad de Monterrey (UEM) y Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM). Las universidades con cuotas más accesibles son la UANL y la Metropolitana, seguidas de la UR y, finalmente, las más costosas, la UDEM y el Tecnológico. No obstante, estas últimas tienen una oferta específica más asequible y dirigida a un sector de la población con menor poder adquisitivo: la Prepa abierta de la UR, Prepanet en el Tecnológico de Monterrey y Preparatoria Politécnica de Santa Catarina y Bachillerato Tecnológico en la UDEM.

El Tecnológico de Monterrey cuenta con cinco preparatorias entre las que se reparten 4500 alumnos. La mayor parte de los estudiantes foráneos están en las preparatorias profesionales. En Prepanet hay inscritos 260 alumnos, aunque no saben si hay indígenas o migrantes entre ellos.

El sistema UANL cuenta con 141 mil estudiantes, entre los cuales en torno al 30 por ciento procede de otros estados. Se calcula que hay inscritos cerca de 150 indígenas desde preparatoria hasta postgrado.

En la UMM hay 5800 alumnos estudiando en educación media superior, repartidos entre el bachillerato general y varios bachilleratos

bivalentes (uno en el área de tecnología y otro en el área de enfermería). Su estudiantado pertenece a un estatus socioeconómico muy bajo, siendo por lo general residentes de colonias populares e hijos de eloteros, pepenadores, taxistas y boleros, entre otros. En un estudio interno comprobaron que las familias invertían el 60 por ciento de sus salarios en pagar los estudios universitarios de sus hijos en la UMM. No saben cuántos migrantes hay entre ellos, pero aseguran que predomina la población local originaria de Nuevo León. Tampoco saben cuantos indígenas hay, aunque el entrevistado si recuerda haber visto algunos estudiantes mixtecos en la preparatoria.

La UDEM es una institución católica que cuenta con cinco preparatorias. Una de ellas, la Preparatoria Politécnica Santa Catarina, es un proyecto nacido en 2005 orientado a ofrecer educación a muchachos de bajo nivel socioeconómico, así como a entrenarlos, capacitarlos e integrarlos al mercado laboral industrial del municipio. Estos alumnos son de clase baja o media-baja, mientras que en las preparatorias de la UDEM son de clase alta o media-alta. Otro dato importante es que el 80 por ciento del profesorado de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina está compuesto por alumnos de la Universidad de Monterrey que realiza su servicio social o en calidad de voluntarios. Por su parte, el Bachillerato Tecnológico UDEM también se dirige a un estrato socioeconómico más bajo que el de los alumnos de las Preparatorias UDEM, aunque aquí cada vez están ingresando alumnos con un nivel socioeconómico mayor. Empezó recibiendo alumnos de clase baja y ahora están ingresando de clase media, o incluso ciertos casos de clase media-alta.

La Preparatoria Politécnica cuenta con unos seiscientos alumnos, las tres preparatorias UDEM con unos dos mil y el Bachillerato Tecnológico con unos quinientos. En total son unos tres mil alumnos, con poca población foránea (calculan que un 2 por ciento procede de ciudades como Victoria o Tampico, muchas veces emigrados por el problema de seguridad). No tiene datos del porcentaje de migrantes que estudian en la Preparatoria Politécnica.

La UR cuenta con mil 300 alumnos repartidos en cinco unidades de preparatoria. Las más grandes son Chepevera y Roma, en ellas se concentran 800 alumnos, es decir, el 61.5 por ciento del total, siendo además más costosas, pues cuentan con más infraes-

estructuras. No obstante, hay que señalar que el 90 por ciento de los alumnos tiene algún tipo de apoyo económico. Al igual que en la UDEM, aquí hay pocos estudiantes foráneos, y los que hay proceden principalmente de estados colindantes, Tamaulipas y Coahuila, o de otras entidades de Nuevo León. Aseguran no contar con estudiantes indígenas. El sector socioeconómico al que se dirigen se forma de diversos estratos de clase media. En palabras del representante institucional entrevistado:

El nivel socioeconómico de las preparatorias es de clase media baja y un poquito el de media alta. Rascamos el C alto y un poco lo que viene siendo el B bajo. Concretando, en el aspecto socioeconómico, el perfil del alumno de Chepevera claramente es de un nivel socioeconómico de clase C, con un 20 por ciento alto y el 80 por ciento medio. En la Unidad Roma, que es hacia el sur, estamos hablando de una población ordinariamente de clase C, la típica clase media; y las otras unidades son una mezcla en donde verdaderamente dentro del C, se combina el C bajo con el D alto (Informante 1: Universidad Regiomontana).

POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA POBLACIÓN INDÍGENA

Inexistencia de políticas de acceso a la educación media superior de la población indígena

Uno de los hallazgos destacados de nuestro diagnóstico socioeducativo es la inexistencia de documentos escritos donde se plasmen políticas relativas a la educación intercultural en general o la atención específica a la cuestión indígena. Es decir, en ninguno de los centros educativos de la muestra existe una política explícita que atienda al hecho diferencial de la población indígena. En este sentido, las preparatorias públicas ajenas al sistema de la UANL se ciñen al reglamento y a las políticas marcadas por la SEP, que hacen referencia a la sanción de conductas discriminatorias y de favorecer el respeto de la diferencia, pero de un modo muy genérico. En el caso de los centros educativos de carácter privado la situación es

similar, aunque sin el anclaje de los reglamentos generales a los que se tienen que ceñir los centros públicos.

Entre el grupo de grandes universidades la respuesta más recurrente también apunta en el sentido de la inexistencia de políticas explícitas y documentadas, aunque casi todas ellas afirman llevar a cabo actividades que inciden directamente en el desarrollo de una preocupación por la educación intercultural. Lo cierto es que salvo en la UANL y en la UMM, los altos costos de inscripción¹ y la ausencia de políticas de ayuda específicas para estos colectivos, hacen que la participación de los indígenas como alumnado, a día de hoy sea prácticamente una utopía.² Esto, a pesar de una postura de estas universidades abierta, receptiva y atenta ante la posibilidad de conductas discriminatorias. Durante el trabajo de campo hemos encontrado o nos han mencionado algún caso de estudiante indígena inscrito en alguna de estas universidades, como por ejemplo, el caso de una muchacha, trabajadora doméstica, que estudió preparatoria en la UR y que luego continuó sus estudios en la misma institución. No obstante, lo cierto es que se trata de casos totalmente excepcionales y cuantitativamente insignificantes.

Ante un panorama de general indefinición institucional hacia la cuestión indígena, hemos encontrado algunas excepciones que se materializan en acciones reales y no se quedan en el nivel del discurso. La primera de ellas es la del Colegio Excelsior, escuela de carácter religioso bajo administración salesiana, donde directamente se apoya a estudiantes indígenas para realizar sus estudios de educación media superior. En todo caso, ni siquiera esta, la iniciativa identificada durante nuestra investigación como la más orientada hacia los grupos indígenas, puede ser considerada como una labor que considere su principal objetivo la inserción educativa de la población indígena, pues lo que prima es la labor de apostolado. De este modo, las estudiantes indígenas a las que apoyan también son, o bien monjas o bien estudiantes que

1 En la entrevista realizada al representante del Tecnológico de Monterrey se insistió mucho en este punto, aunque también se mencionó la opción, mucho más económica, de Prepanet, oferta de preparatoria en línea en la que sí afirma haber tenido alumnos de otras culturas.

2 Aunque el hecho de que la población indígena residente en el estado se caracterice por su depauperada situación en la estructura socioeconómica no es una realidad cuya comprobación forme parte de los objetivos de nuestro diagnóstico. No obstante, deberemos considerar este factor de un modo transversal a lo largo de todo el texto.

ayudan activamente a la organización religiosa-educativa en sus diversas labores.

También se han detectado ciertas labores que implican un contacto entre alumnos de las grandes universidades y población indígena, pero esto entendido más como labor asistencial que integradora hacia este sector de población. Es el caso de ciertos trabajos comunitarios realizados desde la Escuela de Psicología de la UMM, la campaña para ayudar a las poblaciones de la Sierra del Nayar de la UR, y la esporádica labor de alumnos, en calidad de servicio social o comunitario, procedentes del Tecnológico de Monterrey, de la UDEM y de la Preparatoria Pablo Livias, quienes imparten clases en el Centro Juvenil del Colegio Excelsior. En esta misma línea, bastante consolidado parece el esfuerzo llevado a cabo por estudiantes del Tec, el cual ha cuajado en la formación de una Asociación Estudiantil por los Pueblos Indígenas (AEPI), asociación reconocida oficialmente y que ocupa su propio espacio en esta institución académica. En este punto debemos considerar que, aunque todas estas actividades deben ser entendidas como parte de políticas que promueven valores como la solidaridad, la conciencia social o incluso la promoción y revalorización de nuestras culturas indígenas, no parece que estén ayudando hacia el logro de una mayor integración o de una mayor igualdad entre grupos siempre estructural y culturalmente muy distantes.

Por último, también podemos señalar la iniciativa llevada a cabo por el Tecnológico de Monterrey denominada bachillerato multicultural. Aunque este caso no supone ni contempla ningún contacto con la población indígena, sí aboga por una educación intercultural que atienda de un modo vivencial la situación de diversidad sociocultural y al fenómeno de la globalización. A pesar de que no constituye el resultado de la aplicación de una política dirigida a la inserción de la población indígena en la educación media superior, creemos que puede ser un paso positivo que acerque a los alumnos no indígenas a esas otras realidades. En este sentido, es especialmente apreciable la actividad que llevan a cabo los alumnos de este bachillerato según la cual, como explica un representante del Tecnológico de Monterrey:

Cada semestre los alumnos (de este bachillerato) llevan adelante la realización de un proyecto interdisciplinario con el requisito de que ese proyecto tenga la posibilidad y la experiencia con una cultura distinta: trabajo con alumnos de otro país, de otro estado, de otra comunidad. Otro de los requisitos es que a lo largo de la prepa, los alumnos tengan la posibilidad de, al menos una experiencia de contacto vivencial intencionado con lo multicultural. No ir por ir a ese viaje en el sentido del turismo académico, sino que tenga la intencionalidad académica de observar a otra cultura y de interactuar. (Informante 2: Tecnológico de Monterrey).

Proceso de invisibilización de un fenómeno social real

Por otra parte, también es importante destacar que el discurso de los responsables de todos los centros visitados unánimemente se dirige hacia el trato igualitario e inclusivo, sin que desde la dirección del centro se considere ninguna diferencia a la hora de incorporar o tratar a los alumnos. Es decir, su actitud es de total respeto a la diferencia desde un tratamiento individualizante del alumnado, lo que implica una ausencia de reconocimiento de cualquier minoría sociocultural (reconocimiento que exigiría, en consecuencia, un tratamiento diferenciado). De este modo, el discurso dominante, en el que se condena abiertamente toda conducta discriminatoria, aparta implícitamente, la posibilidad de una política de discriminación positiva (como podría constituir el establecimiento de cuotas para ciertos grupos minoritarios, la facilitación para el ingreso, el seguimiento especializado a lo largo del proceso educativo y la organización de grupos especiales, entre otras). Solo en la UANL se ha detectado una política en este sentido, pero no hace referencia a la población indígena, sino al origen de sus alumnos, distinguiendo aquí nuevoleonese, foráneos y extranjeros y de acuerdo a eso, se fijan las cuotas que han de pagar: los nuevoleonese pagan las más bajas y los extranjeros las más altas.

La posición ante la posibilidad del establecimiento de una política institucional que fomente la igualación estructural y la integración de minorías socioculturales a través de la discriminación positiva es explicada de esta forma por el representante institucional de la Universidad Metropolitana:

Ahora, partimos también de la consideración de la discriminación no nada más es negativa: la hay cuando tienes un trato preferencial solamente por la pertenencia a un grupo étnico. No es algo que nosotros consideremos prudente: los consideramos mexicanos, igual que nosotros, pero también es cierto que no tenemos una política de integración hacia los grupos indígenas o de los grupos indígenas a nuestros modelos. Porque implicaría incluso tener escuelas bilingües, y la verdad es que no resulta productivo en términos de que la demanda es muy pobre; es esporádica, incluso (Informante 3: Universidad Metropolitana de Monterrey).

Esta situación está íntimamente relacionada con una clara indefinición del fenómeno en sí, así como con la imposibilidad de problematizar un fenómeno cuyo reconocimiento ni siquiera se da desde prácticamente ninguna institución educativa, pues mayoritariamente se considera que en Nuevo León es un problema menor y al que no se debe prestar mayor atención. Una clara manifestación de esta indefinición, causa y efecto de la misma, es la incapacidad o el desinterés de todas estas instituciones por detectar el número y características sociodemográficas de su estudiantado de origen indígena. Aquí surge la pregunta: ¿cómo adquirir conciencia de un problema que ni siquiera es reconocido como tal? En este sentido, es un hecho sintomático la gran cantidad de ocasiones en las que nuestros entrevistados han manifestado desconocer, cuando no negar directamente, la presencia de estudiantes indígenas entre su población escolar, cuando sabíamos que contaban con ese alumnado.³ Más aún, al ser preguntados por las herramientas de medición y registro de que disponen para contabilizar a su población estudiantil indígena la respuesta en prácticamente todas las entrevistas mostraba que no llevaban a cabo tal contabilidad.

Algunas de las excepciones a esta situación de descontrol y desinterés administrativos han venido dadas por la injerencia

3 Para llegar a este conocimiento, nos servimos de las bases de datos que amablemente nos proporcionaron la organización no gubernamental Zihuame Mochilla y la oficina local de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), donde aparecían las instituciones educativas y el número de estudiantes inscritos apoyados por ellas.

de agentes externos muy comprometidos con el objetivo de la inserción escolar de la población indígena. Este es el caso del CBTIS 74 y el de la UANL. Ambas instituciones, a requerimiento y con el apoyo de la CDI, identifican a su población estudiantil indígena para poder otorgarles becas de estudio; en una ocasión esporádica en el caso del CBTIS 74. y de forma sistemática en el caso de la UANL.

En general, el único dato que algunos de los centros consultados piden a sus alumnos y que pudieran ofrecer algún indicio de si pertenece a algún grupo étnico es el de lugar de origen. Además de ser este un dato totalmente insuficiente para este fin, no son pocos los casos en los que los propios alumnos no quieren aportar esta información. Por ejemplo, en la UANL no lo hacen muchas veces porque, como explica su representante:

Cuando pedimos la dirección muchas veces ellos ponen una de aquí, de Monterrey, Nuevo León; porque ya saben que, de cierta forma, tiene prioridad la gente de Nuevo León. Y también a la hora de los costos, el nuevoleonés paga menos que los que vienen de otros estados. Mucha gente que procede de otras entidades no pone su dirección de origen y no les preguntamos si tienen otra lengua; a menos de que respondan a la pregunta de si son extranjeros (Informante 4: Universidad Autónoma de Nuevo León).

El problema del ocultamiento del origen por parte de los propios estudiantes es magnificado en el caso de la población indígena. Fruto de la discriminación o de la percepción de exclusión social muchos de los estudiantes optan por ocultar su identidad étnica. Aunque este es un problema complejo sobre el que escribiremos ampliamente en un segundo apartado de este capítulo, también debe ser mencionado aquí, pues constituye un factor más que incide negativamente en la posibilidad de los centros educativos de llevar una contabilidad fidedigna de sus estudiantes indígenas. Así, las pocas iniciativas informales detectadas para llevar a cabo esta contabilidad (iniciativas que muchas veces no parten de la institución propiamente dicha, sino de personas que trabajan en la misma) no

han podido desarrollarse de manera efectiva por la dificultad que supone que el propio indígena se niegue a reconocerse como tal públicamente en el ámbito escolar. Este es el caso del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, situado cerca de la colonia Héctor Caballero, habitada por una gran comunidad mixteca. Tras el intento de llevar a cabo esta contabilidad por parte del jefe de promoción y vinculación, este se encontró que muchos de los estudiantes no se atrevían a decirlo por miedo al rechazo social. La solución a esta dificultad tomó la misma forma que en muchos de los pequeños centros educativos consultados: el conteo y conocimiento informal a través del trato personal entre el maestro o directivo y el estudiantado.

Habida cuenta de que en este primer apartado nos estamos centrando en las acciones o inacciones que corresponden exclusivamente a los centros educativos, vamos a explicar a continuación con un poco más de detalle algunas de las principales dificultades que enfrentarían los centros educativos que cuentan con alumnado indígena si tuviesen la voluntad de llevar a cabo un proceso de identificación y conteo que supusiese un primer paso para superar el actual problema de la invisibilización de estos colectivos.

Antes de pasar a esta explicación, concluimos esta sección con una cita del representante del Insuco, pues creemos que sintetiza con bastante precisión las ideas resaltadas hasta este punto, además de que la consideramos una posición muy representativa entre la inmensa mayoría de nuestros informantes, tanto por la minimización de la importancia de la presencia indígena en sus aulas, como por los problemas para su identificación –lo que hace de la anterior afirmación algo contradictorio–, y por la negación de la necesidad de establecer cierto tipo de discriminación positiva. Así, al preguntarle a la informante por la importancia de reconocer la presencia de estudiantes indígenas y atenderlos de un modo diferenciado, esta afirma “yo digo que no, porque no hay. No es un porcentaje de población que sea representativo; uno o dos. No son muchachos que se identifiquen fácilmente, y que se pueda decir es que ese tipo de personas es indígena, y hay que darles un trato especial a ellos por equis situación” (Informante 5. Universitario Insuco).

Problemas reales para la identificación de la población indígena

Para mostrar la gran confusión que impera a la hora de identificar al estudiantado indígena con el que cuenta cada uno de los centros consultados y dada la gran heterogeneidad de respuestas obtenidas, vamos a reproducir a continuación el momento en que cada entrevistado explica el modo en que detecta a su población indígena. Antes de cada cita explicativa mencionaremos el centro educativo al que se refiere y trataremos de sintetizar y homogeneizar los criterios que se tienen en cuenta para la identificación, con el fin de poder contabilizar y comparar fácilmente los más recurrentes.

Dado que en el grupo de las grandes universidades prácticamente no hubo respuesta a esta cuestión (por poner un ejemplo: en la UDEM no tienen a ningún indígena identificado y solo podrían localizarlos por el criterio idioma, en caso de que alguien no hablase bien español), vamos a obviarlas. De entre este grupo baste mencionar de nuevo, el caso de la UANL, la cual trata de contabilizar a su alumnado foráneo pero no lo consigue pues los estudiantes ocultan su verdadero lugar de origen para pagar la cuota más baja que corresponde a los alumnos nuevoleonese. Por otro lado, en esta institución conocen el número de alumnos indígenas a través de la lista que facilita la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, pero en cuanto a su alumnado, al momento de ingresar por primera vez nos dice: “nosotros partimos del hecho de que saben español, y no les preguntamos si tienen otra lengua; a menos de que respondan a la pregunta de si es mexicano o no. Entonces, si no es mexicano, pedimos qué nacionalidad tiene y si domina el idioma español. No se les pregunta por religión, ni sexo ni origen étnico. Ni se pregunta ni es distinción” (Informante 4: UANL).

Pasemos, pues, a enumerar las respuestas obtenidas en los distintos centros educativos correspondientes a los restantes grupos o categorías establecidas: centros públicos dependientes de la SEP, pequeños centros privados y centros privados medianos:

CBTIS 74: No se pregunta al momento del ingreso si es indígena, aunque sí se pregunta el estado de origen. La entrevistada afirma conocerlos por el idioma, su actitud y sus rasgos físicos. A veces también se dan cuenta porque vienen sus padres, los cuales son

analfabetos y hablan en un idioma indígena. Aunque asegura que por el apellido no se pueden detectar, a renglón seguido afirma que “muchos de ellos son primos o familiares, por lo que los apellidos de ellos sí se repiten”, pasando inmediatamente a identificarlos:

No se les pregunta (su origen étnico) a la hora de ingresar, pero los conozco, por el idioma, la actitud, el aspecto físico. Generalmente son morenitos y chaparritos. No se les pregunta pero vemos su lugar de origen y ahí se sabe. A partir de la solicitud de dónde vienen, dónde viven. No les preguntamos si hablan otro idioma porque como tenemos tan pocos no es una pregunta importante. (Los estudiantes) indígenas acceden al programa de Oportunidades que da el Gobierno federal, entonces vienen los papás y a veces no saben escribir y hablan el dialecto, no hablan bien el español y a veces vienen los dos y hablan entre ellos en su idioma. Así detecto a los niños que vienen de comunidades. Puede ser que haya más. Los que detectamos tienen que venir con nosotros a llenar unos formatos por el programa de Oportunidades (Informante 6: CBTIS 74).

CETIS 101: Se hace la pregunta de si se habla lengua indígena en una encuesta que deben cubrir los alumnos que solicitan una beca de la Subsecretaría de Educación Media Superior, pero a esta encuesta solo tienen acceso los propios alumnos (entran con su propia clave y ahí les preguntan carrera, escuela, domicilio, dependencia, integrantes del hogar, si estudian o trabajan, de qué está hecha su casa, respondiendo todos de manera personal y en línea).

CONALEP DON BENJAMÍN SALINAS WESTRUP: En este centro educativo podemos destacar varias cuestiones: un intento de contabilidad de estudiantado indígena, el problema del ocultamiento de la identidad étnica, la identificación informal por medio de sus rasgos físicos, a través del conocimiento de una lengua indígena y de la ascendencia en primera generación relacionada nuevamente con el manejo de estas lenguas.

En este CONALEP llevan un registro de todos los estudiantes indígenas, aplicaban un cuestionario a todos los alumnos, pero como

los indígenas eran muy pocos terminaron por preguntar directamente (“resultaba que eran cinco o seis alumnos, por lo que vimos que era mucho gasto –de papel, tinta y trabajo– aplicar encuestas a todos”). Cada nueva generación se reúne en un salón y se da una charla sobre diversidad cultural, el respeto a la diferencia, cómo está conformado el país en diferentes grupos étnicos, del orgullo que representa que México esté formado así. “Tras esta introducción les invito a que si alguno es de ascendencia indígena me lo haga saber para llevar datos estadísticos. Aun así los muchachos tienen miedo, porque entre ellos hay mucha violencia y mucho racismo. Entonces muchos tienen miedo de decir ‘yo (soy indígena)’ y a veces me buscan en la siguiente hora para decirme ‘oiga, yo sí (soy indígena) pero no le quería decir en público’ y ya los anoto. Pero sí tienen un poco de miedo”. Nuestro entrevistado afirma que es muy posible que haya muchos que no lo dicen. En la última generación de alumnos detectó doce, pero cree que “debe haber más porque se les nota en la fisonomía... pero no quieren decirlo. Se les nota mucho (que son indígenas) en el aspecto físico”.

(También) les preguntamos a qué etnia pertenecen, qué lengua hablan diferente al español y, si ellos no lo hablan, si sus papás lo hacen. Hemos detectado náhuatl, otomí, totonaca, en total; unos seis grupos. Les preguntamos, ‘tú dices que eres indígena, ¿por qué?; ¿hablas una lengua?’, ‘pues no’... ‘¿y tu papá y tu mamá?’; ‘¿de qué etnia son?’, ‘¿cómo etnia?’... porque no saben qué es etnia. Le digo, ‘si, ¿de qué grupo?’, ‘, somos otomíes o somos esto’. Y ‘¿qué lengua hablan?’ y ya me dicen qué lengua. Principalmente son esas las preguntas cuando se identifican. Hubo uno que no lo metí en la estadística porque él se decía indígena pero no sabía ni qué lengua ni de dónde venía su papá, ni nada, o sea... no más él se identificaba así y no tenía rasgos físicos (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

ETEC: En la siguiente cita se incluyen, además de algunos de los criterios ya mencionados como apellidos considerados característicos o rasgos físicos como el cabello en las mujeres, otros que denotan una percepción estereotipada referida al acento en el habla y a la

forma de vestir o de peinarse. También se menciona el problema de la discriminación y el auto ocultamiento, así como la labor de los docentes para incidir positivamente en este problema y el hecho de que llevan una contabilidad del alumnado foráneo, corriendo el riesgo de asociar automáticamente indígena con foráneo.

(Los identificamos) por los apellidos, la forma de hablar; de vestir. Se visten bien, no son extravagantes ni nada. Las mujeres usan el pelo muy largo, eso tenían en común Tonalli y las demás. Las muchachitas (no indígenas) pues, la moda, uno ya la conoce. Traen un acento que no es de aquí, y luego ya platicando te dicen de donde vienen, porque a lo mejor no hace falta que se entere la demás gente. Pero ya conforme va pasando el tiempo, que van viendo la clase de comportamiento que tienen las autoridades y que los atendemos y vemos por ellos, entonces ganas su confianza y te empiezan a platicar de su pueblo. También se sabe por su forma de hablar, y por la solicitud que llenan; ahí escriben de dónde vienen. Son de San Luis, Zacatecas. Luego luego me doy cuenta por sus apellidos. Hay muchos Hernández, Santiago, he tenido los mismos apellidos y no son parientes: Santiago González, López Santiago, Hernández Hernández, bastantes Hernández Hernández. Hay una estudiante que se llama Tonalli (Informante 8: ETEC).

COLEGIO EXCÉLSIOR: Este, como veremos más adelante es un caso especial, pues apoyan a la formación de alumnas indígenas de la Sierra Mixe de la que provienen a través de convenios hechos allá.

INSTITUTO FLEMING: Aquí la identificación se da teniendo en cuenta si hablan una lengua indígena y por la procedencia. Estos datos son obtenidos a través de la captura del historial clínico de los alumnos, aunque no se explicitó que se llevara a cabo ninguna acción específica con la población identificada como indígena.

Como estudiantes indígenas solamente tengo dos localizadas, que hablan algún idioma, o los que vienen de Mérida. Pero de Mérida solo hemos tenido dos alumnas que hablan idioma espa-

ñol y también algo de dialecto. Hay una base de datos que se llena por parte del alumnado: la solicitud. Nuestra segunda manera de tener un contacto con el alumnado es cuando nos acercamos a ellos para ver sus generales. Además de una información que debe de tener un expediente en forma general, lo que te va a pedir cualquier secretaría y que te dice de dónde vienen. En la solicitud viene el antecedente personal del alumnado. Para mala suerte, a lo mejor, el hecho de que tengan a alguien como directivo, como médico, les hace una historia clínica a cada una de ellas. Eso te permite saber características de cada una de ellas, de acuerdo a la especialidad a la que van a dedicarse, y por otro lado si dominan alguna lengua indígena, y si tienen algún tipo de padecimiento. Eso, en primera instancia sirve porque la mayoría del alumnado no va a tener –lo más seguro– derecho a un seguro social. Por lo tanto tienes que ver, de acuerdo a sus necesidades básicas, cuál sería la instancia si requieren de atención en caso de un accidente (Informante 9: Instituto Fleming).

INSUCO: En esta ocasión la entrevistada se refiere, nuevamente, al idioma y al origen, además de añadir las tradiciones y costumbres y el nivel cultural. No obstante, enseguida se cuestiona la validez de estas variables para determinar la identidad étnica de una persona y establece una serie de preguntas que nosotros asumimos aquí como propias y que igualmente lanzamos al lector:

Porque ellos me dicen que vienen de pueblos de la sierra de San Luis, o de Oaxaca. Incluso me ha tocado en la unidad 5 de mayo que mucha gente viene de la Alameda y están platicando en dialecto. También hace falta determinar a qué nos referimos con indígenas, o cuál es la característica para decir que una persona es indígena ¿Qué es un indígena?, ¿qué características tiene o porque lo consideramos indígena?: ¿porque no habla nuestro idioma?, ¿porque tiene sus raíces o por qué? Si dice uno: ‘porque viene de Oaxaca’ ¿Cualquiera que venga de Oaxaca es indígena? No creo. También puede saberse por el nivel cultural que tengan (Informante 5: Insuco).

ISAC: En esta cita, la más larga y también la que presenta mayor cantidad de estereotipos, se añaden nuevos criterios identificadores, tales como la procedencia de zonas rurales. Además se repiten algunos como el nivel cultural, el origen foráneo, el idioma, la vestimenta, sus costumbres, los rasgos físicos o sus nombres. Por otra parte, añade un dato importante, extensivo a casi todos los centros educativos pequeños y medianos de carácter privado: el hecho de que la población indígena estudia en estos centros sobre todo a través de los programas intensivos que ofrecen los sábados. Por último, se hace mención a cierto mecanismo de control a través de la papelería para inscripción, entre la que cuenta el acta de nacimiento (de nuevo, aquí pueden saber el lugar de nacimiento, pero no la adscripción a una etnia de una forma inequívoca).

Los alumnos sí vienen de zonas rurales, de Veracruz, San Luis Potosí, de Zacatecas, o de Oaxaca. Entonces, no sé si precisamente sean indígenas, pero sí vienen de zonas no urbanas de esos estados y son más en los (cursos impartidos durante los) sábados. Los chicos y las chicas que estudian, sí he notado que son de diferentes lugares, no precisamente de la mera ciudad, sino de pueblitos, de ranchitos, que quieren salir a estudiar y se vienen a Monterrey. Entonces, no precisamente indígenas pero sí son gente con una educación nula, que vinieron a empezar aquí. Claro, yo creo que sí (hay que prestar atención institucional a los indígenas) si los hubiera. El típico indígena, ese que viene con su sandalia y su vestimenta autóctona, habla en su lengua. Sería maravilloso poner una cultura extra, también mexicana, que no sabemos nosotros, como el náhuatl que es maravilloso; hay poesía y hay canto, y hay gente que habla en náhuatl perfecto. Sería padre integrar a los indígenas a las escuelas y que pudiéramos aprender nosotros el náhuatl; sí me gustaría. El otomí o el tarahumara, no sé; pero que sí se ampliara. No señalar a un indígena, por decir, su vestimenta, porque es muy notorio cuando es indígena: su manera de vestir es muy diferente a la de nosotros. Igual su manera de comportarse y de comer es totalmente diferente, y esa manera de comunicarse A mí sí me gustaría que empezáramos

a ser mexicanos realmente e ingresar a los indígenas, que son gente sumamente inteligente porque son gente con disciplina. Te vas enterando de que son indígenas por la papelería, el acta de nacimiento. Y otra (razón estereotipada para identificarlos es) porque no son parecidos a los regios... su fisionomía, su manera de hablar, de comer: sí se les nota cuando son gente foránea. Los de San Luis son muy marcados, de ojo rasgado, de piel más oscura... no necesariamente, pero sí es muy marcado. Aparte uno se da cuenta por los nombres. El regiomontano pone nombres muy sofisticados, no sé... Christian, Jocelyn, Jacqueline... y ellos, Constantino, Plutarco; entre las niñas, hay una que se llama María Candelaria, otra se llama Macaria, María Isabel. Entre nuestros alumnos hay Maximino, Timoteo, que está estudiando mecánica, Manuela, Isidro y luego también le ponen un nombre más sofisticado: Isidro Johnathan. Entonces ahí te vas dando cuenta. El niño que entró ayer se llama Jesús de Nazareth y viene de México. Los vas viendo. Orfelinda, no le pondríamos a una hija de nosotros así, ¿estás de acuerdo? (Informante 10: ISAC).

ITCEN: Aquí se refieren a la identificación por autoadscripción, por lugar de nacimiento, por la forma de interactuar socialmente y mostrar valores como el respeto, por el idioma y por los apellidos. También se menciona que no les cuestionan en ningún momento por su lugar de origen.

Sí (hay indígenas), ellos no nos dicen; lo sabemos por el lugar de nacimiento. Preguntamos de dónde son originarios, y casi todos vienen de San Luis Potosí, de Oaxaca, de Hidalgo, básicamente. (Otros elementos para diferenciar son) el trato, son personas que te hablan de tú, porque no saben hablar de usted. No te dicen que hablan dialecto. No sé si se sientan bien o se sientan mal. A nosotros no nos interesa de dónde vengan. A mí en una ocasión me tocó tener cuatro alumnas de Puebla; muy raro (que sean de ese estado). Y hablaban su dialecto. Les gustaba mucho que las regañara, porque se reían cuando las regañaba, se reían entre ellas. Ya se regresaron a su tierra". Interrumpe la

compañera: “Ah, y de hecho una característica son los apellidos. Casi todos son Santiago Hernández, Hernández Santiago, Santiago Santiago, Hernández Hernández y a veces el apellido Miguel, que para ti es un nombre de persona y para ellos es un apellido. Antonio también es un apellido frecuente. Así de volada los identificas’ (Informante 11: ITCEN).

El objetivo de toda esta enumeración es mostrar un panorama caótico en lo que se refiere a la identificación de la población indígena. Los entrevistados nos han compartido los elementos para identificar a sus alumnos indígenas, pero las instituciones no tienen un protocolo que lo exija. De hecho, muchos de los entrevistados los encierran en la categoría de migrantes, aunque nosotros sabíamos que eran indígenas, tanto por las orientaciones dadas por las organizaciones ya mencionadas arriba (Zihuame Mochilla y CDI), como por la aplicación de nuestros cuestionarios, donde apareció una cantidad mucho mayor de la que teníamos inicialmente registrada. Así, en nueve centros consultados encontramos que en unos se contabiliza a los estudiantes foráneos y en otros no, y que en muy pocos de ellos se tiene alguna noción de cuantos indígenas estudian. Más aún, en los intentos de tratar de identificarlos podemos contar criterios diversos, muchos de ellos muy alejados de la realidad, lo que únicamente contribuye a incrementar la confusión en esta situación. Así, algunos de estos criterios son: idioma, actitud, rasgos físicos, ascendencia, nivel cultural, nombres y apellidos, forma de vestir y peinarse, acentos especiales en el habla, tradiciones y costumbres, origen rural, autoadscripción, formas de interacción social, valores considerados característicos y otros. En la tabla 21 tratamos de ordenarlos.

Sirva de breve conclusión y de sugerencia para empezar a gestionar este estado caótico de la situación la idea de aplicar los criterios de la CDI, por poner un ejemplo, para la definición clara de la persona que es considerada indígena y llevar a cabo una contabilidad fidedigna con base en estos criterios. Solo así se podrá empezar a generar conciencia de la magnitud del fenómeno y por lo tanto reconocer la necesidad de emprender acciones específicas. Así quedará subsanada la parte de responsabilidad que corresponde

a las autoridades educativas, aunque para combatir problemas como la discriminación y el consecuente auto ocultamiento étnico, que también imposibilita la visibilización y contabilización de este fenómeno, son otras las medidas institucionales que se deben tomar; en la línea de las que vamos a analizar en el siguiente apartado: por ejemplo, actividades culturales extracurriculares que contribuyan a exhibir algunas de las culturas indígenas más presentes en el estado.

TABLA 21. CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN INDÍGENA
EN NUEVE CENTROS EDUCATIVOS

CULTURA / IDIOMA	ASCENDENCIA	FENOTIPO / INDUMENTARIA Y USO DEL CUERPO
Acento al hablar Autoadscripción Valores (respeto, disciplina)	Origen rural	Rasgos físicos
Actitud/ Formas de interacción	Nombres y apellidos	Pelo largo en las mujeres
Nivel académico	Condición de foráneo	Limpieza y sencillez en el vestir

Fuente: Elaboración propia

Grado de conocimiento de la realidad indígena en Nuevo León

Veamos, para cerrar este apartado, otra variable que contribuye de un modo claro a perpetuar la situación generalizada de ausencia de políticas y de despreocupación por el fenómeno de las migraciones indígenas que hemos venido describiendo hasta este punto. Se trata del conocimiento o desconocimiento que los responsables educativos consultados tienen de esta realidad social.

El grado de conocimiento de la realidad indígena en el estado en los centros públicos dependientes de la SEP es muy limitado y se reduce, cuando existe, a saber de su presencia en los lugares de la ciudad que se hacen más visibles, principalmente en la Alameda del centro de Monterrey. También unos pocos de los entrevistados saben que existen algunas colonias en el área metropolitana en

las que hay presencia de indígenas, pero de una forma indirecta e inexacta. Por lo general se tiene la idea de que la cuestión indígena es algo importante en el centro y sur del país, sobre todo en ciertos estados, pero que no es un problema que ataña a Nuevo León en particular, ni al norte del país en general, pues se considera que la cantidad de indígenas aquí es insignificante. Tan solo hay un centro en el que el entrevistado ha mostrado un conocimiento fiel a la realidad, quizás porque está ubicado en las cercanías de una importante colonia indígena y trata con más sensibilidad esta cuestión, contando con varias iniciativas para trabajar con esta y con otras minorías socioculturales, nos referimos al CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup.

En las pequeñas y medianas escuelas privadas el conocimiento viene dado más por la convivencia con los alumnos indígenas. Así, suelen ser conscientes de sus dificultades socioeconómicas y culturales, pero siempre desde el particular punto de vista de sus alumnos. No tienen una visión más amplia de la situación de la migración indígena en el estado. De los seis centros que componen esta categoría solo en una entrevista se mostró un mayor conocimiento de la situación.

En las grandes universidades hay un grado de conocimiento bastante fiel a los datos oficiales (a excepción de una de ellas, desconocimiento que viene dado porque la entrevistada procede de otro estado, donde si conoce la situación de los indígenas; en Nuevo León todo su conocimiento se reduce al que ha obtenido a través de la muchacha que limpia en su casa, a la que paga sus estudios). No obstante esta noción acertada en lo numérico del fenómeno, todos ellos inciden en que el tamaño de esta población no es suficiente para convertirse en un mercado interesante para el negocio educativo.

Creemos que la siguiente cita, perteneciente a un representante de la Universidad Metropolitana, sintetiza e ilustra algunos de los puntos señalados en lo que se refiere a las grandes universidades. Siendo una de las visiones más completas de la situación, eso no obsta para que la informante comience confesando su sorpresa al conocer recientemente los datos duros, sorpresa que seguramente se haría extensiva a aquellos representantes de centros educativos que a día de hoy desconocen esta situación:

Yo pensé que en Nuevo León no había, y pues para mi sorpresa los datos del INEGI arrojan que sí los hay; que Nuevo León es un importador, un foco de atención o de atracción para los grupos indígenas, que hay cerca de 52 lenguas indígenas en nuestro país, y que poco a poco... pues ya no están solamente en sus comunidades, como los tarahumaras, que son muy cerrados, ligados a su tierra, sino que están por toda la República. Sí le puedo decir que sé que hay estados donde tienen concentraciones mayores de población indígena, pero sin embargo hay lugares como Nuevo León, que aunque no los tenemos por nacimiento, vamos a decir así, es un estado que atrae por las oportunidades de trabajo. La inseguridad se ve que no los ahuyenta. Tenemos población indígena que viene de otras partes y que busca de alguna forma mimetizarse con la sociedad. También le puedo decir que son grupos en desventaja, porque muy pocos de ellos llegan a tener educación superior, según las estadísticas del INEGI, entonces eso los limita mucho en cuanto a sus oportunidades de trabajo. Y si de ahí me voy al tipo de trabajo que están ellos llevando a cabo, pues son trabajos domésticos, o de artesanías, manuales, de comercio... ese tipo de cosas. Eso es lo que le puedo decir de la población indígena (Informante 14: UMM).

En suma, podemos enunciar una breve pero contundente conclusión: en términos generales comprobamos que la invisibilización de los grupos indígenas en el ámbito escolar, unas veces por ignorancia y otras por falta de interés mercadotécnico, a la que nos hemos referido hasta aquí encuentra su correlato en el ámbito social más amplio.

MEDIDAS INSTITUCIONALES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

Clasificación de actividades extracurriculares en relación a su incidencia en el fomento de la diversidad sociocultural

Dado que, como ya hemos señalado, ninguno de los centros consultados cuenta con una política oficial definida que rijan el tratamiento que la institución debe dar a su propia diversidad sociocultural, en

este apartado debemos realizar un esfuerzo interpretativo y tratar de definir qué orientaciones políticas informales y no escritas se están desarrollando. Para ello nos centraremos, primeramente, en toda aquella actividad que va más allá de las propiamente académicas, y que la institución lleva a cabo con o para su alumnado. En este sentido hay que señalar que el abanico de actividades extracurriculares es mucho más amplio y elaborado en el caso de los centros educativos públicos dependientes de la SEP que en los pequeños y medianos centros privados. De hecho, en los que hemos catalogado como pequeños centros privados no nos han referido ningún tipo de actividad extracurricular. El caso de las grandes universidades debe ser contemplado bajo un prisma diferente, pues las entrevistas se llevaron a cabo con responsables de amplios sistemas de preparatorias, por lo que nos ofrecieron una visión más institucional, general e ideal que detallada y descriptiva (para obtener esta visión detallada y descriptiva se debería entrevistar al responsable de cada centro educativo particular).

Con fines analíticos y de vinculación con el objetivo, no declarado, de fomentar la diversidad cultural, hemos agrupado todas las actividades enumeradas en los centros educativos consultados en cuatro grandes categorías: de proyección e intervención del alumnado hacia la comunidad, para el reforzamiento de la identidad colectiva, regulares para la formación deportiva y cultural, y esporádicas para la formación deportiva y cultural. Veamos con más detalle de que tipo de actividades se compone cada una de estas categorías, así como algunas implicaciones emanadas de su propia naturaleza.

a. Actividades de proyección e intervención del alumnado hacia la comunidad y hacia otras culturas

La importancia de esta categoría en relación al fomento de la diversidad cultural es la de ofrecer al alumno la posibilidad de convivir y de contactar directamente con colectivos socioculturales generalmente muy alejados de sus esferas de interacción social. Sin duda, a través de este tipo de actividad se consigue una mayor sensibilización y conciencia y se contribuye a evitar actitudes y conductas discriminatorias.

Las iniciativas que hemos encontrado en este sentido son relativamente numerosas y variopintas. Entre estas encontramos los programas Constrúyete en CBTIS 74 y Adopta un abuelito en Insuco, la generación de grupos de ecología y de campañas de donación promovidas por los maestros, ambas en el CETIS 101, diversos programas de servicio a la comunidad, en el Instituto Fleming y en el grupo de grandes universidades. En la UR se realizan convivencias periódicas de los alumnos de todas las preparatorias en las instalaciones universitarias, se llevan a cabo programas de vinculación, existe el programa UNO a UNO (para la promoción de valores para la paz), proyectos de ecología, de axiología, de orientación y ciencias sociales, entre otros.

En esta categoría también podemos incluir programas que implican una colaboración interinstitucional entre varios de los centros educativos consultados para este diagnóstico. En este sentido aquí cabría mencionar, de nuevo, la participación de alumnos de instituciones como el Tecnológico de Monterrey, la Preparatoria Pablo Livas y la UDEM impartiendo clases en el Centro Juvenil del Colegio Excelsior. En esta misma línea podemos ubicar también una interesante experiencia, parte del servicio social que prestan alumnos de la UDEM y que interrelaciona la educación en valores ecológicos, a través del reciclado, y la labor asistencial a poblaciones indígenas. Así lo explica la entrevistada responsable de esta institución:

De hecho la reflexión tiene que ser un elemento del servicio social. No pretendemos que sea una cuestión asistencialista, tiene que ser un proyecto, aplicarlo y luego el proceso de reflexión. Por ejemplo, en el programa de Reciclado lo que estamos tratando de hacer es de interconectar. En muchas escuelas es 'el día libre al que junte no sé qué'; entonces aquí no hay días libres, los alumnos decidieron que con lo que se juntara en el reciclado se iba a becar a niños tarahumaras. Así van sumando y sí compiten para ver quién beca más niños. Entonces un programa social lo vamos conectando para becas de niños. ¿En qué instituciones? Es para un internado de lunes a viernes con los hermanos maristas; becas para manutención de niños durante la semana, y pues no nos alcanza para la gran cosa, pero el he-

cho de que estén trabajando por el medio ambiente y, a la vez, de algo que era basura puedes apoyar a niños tarahumaras. No es precisamente apoyo a estudiantes indígenas, pero es una experiencia de ayuda a indígenas (Informante 12: UDEM).

Desde la UDEM sí hay más variedad de actividades dirigidas a ayudar a población indígena: “actividades de servicio social y actividades misioneras. Tenemos actividades misioneras en la Sierra Tarahumara, en la Huasteca potosina y en Chiapas. Hay programas de misiones y hay programas de servicio social. También hay otros programas de bachillerato internacional, de acción y servicio, y van a comunidades indígenas y trabajan” (UDEM). A través de estos programas los alumnos visitan comunidades rurales o indígenas con vocación asistencial, pues ofrecen su trabajo para solucionar alguna necesidad o problema que presenten por ejemplo, arreglo de casas.

Desde el bachillerato multicultural del Tecnológico de Monterrey también se llevan a cabo actividades que pueden entenderse de proyección del alumno hacia otros colectivos socioculturales. Una de estas sería la ya mencionada realización de proyectos interdisciplinarios e interculturales y la realización de trabajo y discusión en línea con alumnos de otras culturas. En esta misma línea podemos incluir los programas de intercambio entre estudiantes, nacionales e internacionales, que se oferta desde la UR, entre otras del grupo de grandes universidades.

b. Actividades para el reforzamiento de la identidad colectiva

Esta categoría es especialmente significativa para tratar de medir e interpretar la gestión de las escuelas de la diversidad sociocultural existente entre el alumnado. Así, es llamativo que la única actividad relevante que podemos encuadrar aquí es aquella cuyo principal fin es reforzar la identidad nacional a través de la celebración de las asambleas cívicas, lo que incluye honores a la bandera, cantar el himno nacional, lectura de efemérides y fechas conmemorativas, realización del juramento a la bandera. Aunque esta celebración es de obligado cumplimiento en los niveles educativos inferiores al que nos ocupa y no en la educación media superior,

hemos encontrado que en dos centros públicos, CBTIS 74 y CETIS 101, se celebran regularmente. En el caso del CBTIS 74 es obligatoria la asistencia a estos actos de toda la comunidad escolar: alumnos, maestros y directivos. En el caso del CETIS 101 se celebra con una periodicidad bisemanal, aunque también son aprovechados estos momentos para la difusión de actividades culturales que se encuadran en la siguiente categoría, como por ejemplo, la escenificación de una obra de teatro por parte de los alumnos.

El hecho de que a través de estos actos se refuerce la identidad mexicana, puede leerse también como una práctica que iguala (recordemos que las políticas institucionales no escritas según todos los entrevistados se basan en el principio de igualdad de todos los alumnos), homogeneiza y no deja espacio para identidades colectivas “parciales”, étnicas o de otra índole. En este sentido, también llama la atención que durante nuestro trabajo de campo hemos encontrado que el único espacio que una institución reserva para la expresión de identidades colectivas y culturales que no sean la mexicana fue el destinado a otras nacionalidades europeas, como Francia, o a otras religiones como el islam y el judaísmo, sin que en ningún caso se haya hecho lo propio para la expresión cultural de grupos étnicos mexicanos. Este es el caso aislado que nos explica una representante institucional de la UDEM:

Nosotros tenemos un programa de incorporación de extranjeros, alumnos de intercambio, y los insertamos y tratamos de que se involucren y les damos sus espacios también (el día de Francia, por ejemplo) para que ellos también se expresen. Esta es una institución católica, y de pronto tenemos alumnos de la comunidad judía o de otras religiones. Y les decimos, a pesar de que es una institución católica, ‘respetamos tus creencias y compártenos tus creencias’. Hay espacios donde ellos platican y se hace algo interesante para que no se sienten excluidos (Informante 12: UDEM).

El único espacio reservado para la expresión cultural de algún grupo étnico al que se han referido durante el trabajo de campo es el que se habilitó en el CBTIS 74 y no fue el resultado de una iniciativa

institucional sino la respuesta a una petición dada por una necesidad de carácter socioeconómica. La dirección permitió a alumnos pertenecientes a un grupo étnico ofrecer a la venta a maestros y alumnos sus productos manufacturados. Asimismo, el concurso de prototipos también sirvió para que una alumna indígena expusiera una mochila para libros realizada por miembros de su comunidad, así como otros utensilios de oficina cosidos, pintados y hechos de palma por ellos mismos. Creemos que estos espacios en los que ciertas minorías pueden exponer con orgullo parte de lo que habitualmente esconden pueden ser especialmente eficaces en la lucha contra la discriminación y la exclusión social.

c. Actividades regulares para la formación deportiva y cultural del alumnado

Esta es, sin duda, la categoría más numerosa y más común en todos los centros educativos consultados. Se trata de actividades extracurriculares, generalmente de carácter voluntario, que van desde los clubes deportivos y participación en torneos, hasta los clubes de ajedrez, de ciencias, danza y teatro, pasando por participación en concursos de diversa índole como por ejemplo, un certamen de prototipos en el CETIS 101 –en este caso de participación obligatoria pues se inserta en el desarrollo curricular–, concurso de cortometrajes, de carácter obligatorio, en la Metropolitana, o diversos concursos de participación voluntaria, en el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup.

Aunque este tipo de actividades no tienen una vocación tan clara de formación en valores enfocados hacia la atención a la diversidad como en las categorías anteriores, también contribuyen a este tipo de formación, tanto por las dinámicas grupales de interacción que surgen en el desarrollo de cada actividad como por la mayor o menor participación por parte de ciertos grupos, de los que se pueden deducir problemas de discriminación o de exclusión social. En lo que se refiere a la participación en las actividades extracurriculares de los estudiantes indígenas los resultados no fueron concluyentes, pues en los dos centros educativos públicos en los que hay población indígena ofrecieron percepciones opuestas. Así, mientras que en el CONALEP Don Benjamín Salinas

Westrup afirmaron que estos estudiantes participan activamente en este tipo de eventos, en el CBTIS 74 señalaron que de modo generalizado los alumnos indígenas no mostraban interés en participar en estas actividades.

En esta categoría también podemos incluir la enseñanza de una segunda lengua cuando es una opción voluntaria para el estudiante. Aquí encontramos una situación similar a la que mencionábamos para cerrar la categoría anterior: la existencia de espacios para la presentación de culturas de otros países, unido a la ausencia de estos para mostrar las culturas indígenas de México. Este es el caso del Centro de Idiomas de la UANL, el cual ofrece siete idiomas, pero ninguna lengua indígena. Según nos explica el responsable institucional al que entrevistamos, en cierto momento se intentó impartir clases de alguna lengua indígena, pero no se pudo llevar a cabo la iniciativa por no encontrar ni maestros preparados ni alumnos interesados.

Por otra parte, queremos resaltar aquí el potencial descubierto durante el proceso de la investigación tanto para la libre expresión de diversos colectivos juveniles como para la labor educativa y formadora en valores a través de una actividad particular: la representación teatral o cinematográfica. En lo que se refiere a la función educadora, podemos mencionar la experiencia llevada a cabo en el Instituto Fleming, en la que, a través de la escenificación de obras de teatro y de dinámicas que implican juegos de roles, los maestros tratan de corregir ciertas conductas y actitudes hacia una postura más tolerante y empática.

En lo que se refiere a considerar la actividad para canalizar las expresiones colectivas que surgen espontáneamente entre el alumnado, debemos mencionar aquí el concurso de cortometrajes con temática social desarrollado regularmente por la Universidad Metropolitana en todas sus preparatorias. Veamos cómo es descrita esta experiencia por el responsable institucional:

Eso permite mucha interacción y, además una suerte de discusiones y sensibilidad, porque de repente el tema es el de los emos, o el de las adicciones. Los alumnos eligen el tema. El trabajo lo califican cuatro áreas diferentes: lo califica el maestro de

Tecnologías de información, sus maestros de Español y Literatura y de Ecología y Medio ambiente: Todos los maestros que están involucrados en estas áreas, le dan calificación al muchacho a partir de ese trabajo. La elección del tema es voluntaria, la participación es obligatoria. Los temas más recurrentes en el certamen son la desintegración familiar y adicciones, eso les preocupa mucho a los muchachos (Informante 3: UMM).

También en la Universidad Metropolitana existe el grupo Teatrum, a través del cual se dinamiza la interacción con distintos colectivos juveniles y se consideran temáticas más vinculadas con las diversas raíces étnicas mexicanas.

Básicamente (las dinámicas informales de interacción entre grupos de alumnos) es con las tribus urbanas y lo hacemos a través del teatro. Tenemos un grupo que se llama Teatrum y lo que hace es que, para determinadas fechas, por ejemplo, para el 2 de noviembre, que es el Día de muertos se organizan obras de teatro alusivas. Se hace un análisis detallado: por qué esta costumbre, de dónde proviene, si es importante o no; es algo que se pone sobre la mesa: si es importante o no que nosotros mantengamos esta costumbre o la hagamos a un lado. En fin, se deja que una serie de cosas las definan los propios jóvenes. Se da una discusión muy interesante porque la verdad es que hay una tendencia importante de alumnos, de nuestro segmento (status socioeconómico bajo) por lo menos, a reconocer el esfuerzo de los grupos indígenas. Y llama mucho la atención porque pareciera que ellos están muy lejos de esa realidad; pues lo que ven aquí son las historias de vaqueros y del éxito norteamericano. Y, sin embargo, cuando le estudian un poquito a los temas nacionales se encariñan muy rápido con eso (Informante 3: UMM).

Por su parte, en la UR cada cuatrimestre se lleva a cabo un concurso de oratoria sobre temáticas de interés de los alumnos. Además, en las preparatorias de esta universidad también se llevan a cabo escenificaciones en diversas materias y, a través de becas de su de-

partamento de Difusión Cultural se promueve la participación de su estudiantado en estas y otras actividades.

d. Actividades esporádicas para la formación deportiva y cultural del alumnado

Por último, para cerrar esta tipología de actividades extracurriculares, solo nos resta mencionar algunos ejemplos de aquellas que surgen de modo esporádico, pero que también dirigen su esfuerzo a una educación en valores de tolerancia y no discriminación. Entre estas actividades contamos pláticas anuales impartidas por representantes de diferentes órganos de gobierno sobre sexualidad o derechos humanos, entre otras, de obligatoria asistencia para los alumnos que están en el Programa Oportunidades, muchos de los cuales son indígenas, celebración de la Semana Cultural (en el CBTIS 74, con motivo de su aniversario, la cual incluyó un ciclo de conferencias sobre valores éticos), conferencias de desarrollo humano (en el ITCEN) días culturales y exposiciones organizados por los propios alumnos como por ejemplo en el CETIS 101, visitas al Planetario Alfa, en CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, y otras muchas. En las preparatorias de la UR se llevan a cabo diversas actividades en las que los alumnos participan: concursos, cursos y conferencias organizadas por la propia universidad o por organismos de gobierno como el Instituto de la Juventud, o la Comisión Federal Electoral.

Plasmación del tratamiento de la diversidad sociocultural en el currículo

Otra dimensión que hemos considerado para valorar el tratamiento que desde cada institución se da a la cuestión de la diversidad cultural es la del currículo, ya sea con el tratamiento transversal de estas temáticas o bien con la abierta modificación de la planificación curricular. En lo que se refiere a la modificación del currículo o a la incorporación de materias específicas que traten este tema, solo hemos encontrado el caso del bachillerato multicultural del Tecnológico de Monterrey. Aquí, según la fuente consultada hicieron una modificación de la estructura curricular e introdujeron nuevas materias, todo ello unido al intento de que sus alumnos tengan “un contacto vivencial con otras culturas, con otros espacios

de interacción, de comunicación y de socialización ajenos a lo que viven cotidianamente”. Entre las modificaciones curriculares llevadas a cabo se menciona la forma en que se imparten los cursos de historia. Otras medidas en este sentido son explicadas por el responsable de esta institución que nos concedió la entrevista:

Hay, dentro del mapeo de materias, varios elementos de carácter transversal que mantenemos vigilados en ese proceso. Uno es el de la ética, que cruza todo ese proceso; otro es el de la ciudadanía, y la intención de esas lecturas transversales es que podamos ubicar en qué momento dentro del proceso, de los seis semestres que cursan con nosotros, se abordan contenidos que tienen que ver específicamente con esas temáticas. Ahí es donde vería yo más cercana esa posibilidad de discutir lo multicultural o de la disposición de los profesores, de manera formal a través de una actividad de aprendizaje o de un proyecto directamente. Definitivamente con la parte de los proyectos, ahora en multicultural, yo creo que eso va a ser más fluido y más claro para el trabajo de los alumnos (Informante 2: Tecnológico de Monterrey).

Estas medidas, sin embargo, no contemplan en ningún momento una preocupación por la cuestión indígena. En palabras de nuestro entrevistado: una política orientada a la población o a la cuestión indígena “no es algo que se haya planteado o se haya visto como una necesidad particular en este momento”.

Dentro del grupo de las grandes universidades, desde la UR también se afirma que la temática de la diversidad cultural se trata de forma transversal en las áreas de ciencias sociales y de historia, así como en las materias de taller literario y de español.

En el caso de los centros educativos públicos consultados la posibilidad de realizar cualquier adecuación curricular a su particular realidad sociocultural está limitada por el hecho de que todos los planes de estudios vienen dados por la SEP y por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico para la Educación Media Superior. Por esta razón, como explica un responsable del CETIS 101, no tienen autonomía para modificar estos planes de estudios hacia el tratamiento de la diversidad cultural. No obstante este freno, en

varios de estos centros se afirma que se trabaja con los alumnos las cuestiones de discriminación, equidad de género, racismo, tolerancia y respeto a la diversidad, a través de materias como Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores en el CBTIS 74 o Desarrollo Ciudadano, en el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup. También han afirmado trabajar este tipo de temática en la UDEM a través de la materia Dilemas éticos.

Entre las preparatorias privadas medianas esta afirmación se ha relativizado mucho, encontrando solo una mención al fomento de la integración entre los alumnos a través del trabajo en equipo que deben desarrollar en ciertas materias (Instituto Fleming). En el caso del ITCEN se declaró abiertamente que en ninguna de las asignaturas que se imparten en sus preparatorias hay cabida para tratar temas relacionados con la diversidad cultural.

Papel de los maestros en la atención a la diversidad sociocultural

Revisemos ahora el papel de los maestros respecto a la gestión de la diversidad cultural. Su importancia viene dada porque son el eslabón del organigrama institucional que tiene un contacto más directo y cotidiano con el alumnado al que se pretende educar en valores y formar académicamente, de modo que los maestros se convierten en los principales intermediarios entre los ideales de cada institución y el alumnado al que se trata de transmitir estos ideales.

Lo primero que debemos destacar es que en casi todos los centros consultados hay un programa de tutores a través del cual se asigna a cada grupo un responsable que debe llevar a cabo un seguimiento más cercano de cada uno de los alumnos de su grupo. En los centros con una organización más compleja, por tener un gran número de preparatorias o de alumnos, aparece la figura del coordinador de tutorías; por ejemplo, en el Tecnológico de Monterrey hay coordinadores de materia que posteriormente trabajan con los tutores, que son los que finalmente tienen el contacto directo con el alumno. La orientación del tutor se puede dar de manera individual pero también grupal, en cuyo caso se abre la posibilidad de que se trabajen temas éticos como la tolerancia a la diversidad.

Por su parte, la UDEM, en su programa de Desarrollo Humano se trabaja en la prevención de la discriminación a través del programa

de Titularidad, según el cual cada grupo tiene un profesor titular y un espacio de media hora diaria para tratar situaciones especiales que se presenten. En casi todos los centros consultados, las situaciones problemáticas, por cuestiones académicas, inasistencias o faltas disciplinarias, son tratadas de forma individual y canalizadas al departamento de orientación escolar o a instancias superiores en el caso de preparatorias privadas pequeñas y medianas.

Relativo a la cuestión indígena tenemos tres situaciones que a primera vista pueden parecer anecdóticas pero que realmente son muy significativas, la primera por la idea que puede aportar y las otras por ser el síntoma de un fenómeno más extendido. En el primer caso, en el CETIS 101 los tutores ayudan a levantar encuestas entre su grupo, por lo que creemos que esta puede ser una figura muy adecuada para empezar a cuantificar la presencia de alumnado indígena en cada centro. Por otra parte, en el CBTIS 74 nos han comentado la situación en la que un tutor se apoya en una alumna indígena aventajada para que interceda con parientes suyos que acumulaban inasistencias debido a su participación en una banda musical (caso que dista mucho de constituir una situación anecdótica), de donde surge la idea de empoderar a alumnos indígenas destacados para reforzar su autoestima y para servir de mediadores con sus compañeros étnicos. Por último, en el CETIS 101 se ha mencionado que ciertos tutores tienen empleadas domésticas de origen indígena y que las apoyan en sus estudios, lo cual supone otro caso significativo para desarrollar en posteriores informes el relativamente común fenómeno del patronazgo unido al tutelaje académico.

Mención aparte merece la labor de los maestros en general y su involucramiento en el reforzamiento de valores y de las dinámicas sociales entre pares. Aunque en los centros públicos se ha afirmado en más de una ocasión que los maestros se dedican a impartir sus materias sin entrar a considerar la cuestión de la diversidad cultural o de las discapacidades, sí tenemos algún ejemplo en el que estos maestros ejercen una función de tutelaje e intervención en ciertas dinámicas sociales. Este es el caso del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, explicado por su representante institucional:

A lo que ponemos atención es a las tribus urbanas, porque a veces hay choques entre ellos. Hay skatos, otros son dark, otros son raperos y entre ellos se critican. Hace dos años que era todo México contra los emos y aquí había dos o tres emos y (los maestros) los cuidábamos mucho porque no había razón para que los estuvieran atacando. Pero bajó mucho esa agresión, pero si nos cuidamos de ver cómo se reúnen para que no haya pleito (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

La labor de los maestros en las preparatorias privadas pequeñas y medianas ha sido retratada por los entrevistados como muy activa en lo que atañe a su papel como agente cohesionador entre un alumnado más o menos fragmentado. Por ejemplo, en el ISAC el responsable entrevistado afirma que cuando detecta a un estudiante foráneo que no se integra se lo comunica a los maestros para que lo acoplen al grupo y así “lo van poniendo más dinámico”, a lo que añade que “los que vienen de fuera y no se integran al principio son integrados a los grupos poco a poco por los maestros”. Continúa asegurando que implementan terapias breves a través de dos maestros que son psicólogos en los casos de alumnos con problemas de integración, aunque son pocos los alumnos aislados, pues se circunscribe a los de recién ingreso y durante poco tiempo.

Leamos otro ejemplo en la misma línea, esta vez extraída de la entrevista realizada al representante del ITCEN:

Cuando el maestro ve que hay mucha diferencia hace algún convivio o alguna dinámica de grupo buscando la integración. Generalmente, cuando acaban de ingresar aquí, vienen hasta cohibidos, pero luego ya por la misma dinámica, la confianza que genera el maestro, evolucionan. Desde el momento en que se inscriben, la persona que los trae a mostrarles las instalaciones, les dice: ‘Mira, esta es tu computadora, tu escuela’. Se empieza a personalizar y luego ya los maestros hacen su tarea. Esta es una empresa que nos pide que cuidemos mucho el servicio hacia los alumnos. Y en segundo lugar, los maestros promueven valores de respeto, de armonía, de comunicación.

A lo mejor no los están definiendo, pero sí que los estamos practicando. Así, el alumno llega a sentirse cómodo (Informante 15: ITCEN).

Otras variables que influyen en la necesidad de un mayor o menor involucramiento de los maestros pueden ser la cantidad de alumnos o las características socioculturales del alumnado. Un ejemplo de la importancia de la primera variable lo encontramos en el ETEC, donde se asegura que al ser pocos alumnos la relación entre todos es muy cercana, de conocimiento personal por lo que no necesitan manejar listas de asistencia ni numerar a los estudiantes. En esta pequeña comunidad el profesor sirve de ejemplo, también en cuanto a actitudes de respeto a la diferencia (función ejemplificadora), además de contribuir a generar confianza y autoestima en el alumno para que consiga terminar su ciclo educativo (función motivadora). El ejemplo de la importancia de la segunda función lo encontramos en el Instituto Fleming, al cual acuden sus estudiantes foráneos el turno de los sábados. Nuestro entrevistado afirma que es entre semana cuando surgen más problemas educativos y de atención, pues aquí se concentran los alumnos provenientes de familias disfuncionales. La consecuencia directa de esto es que el seguimiento por parte de los profesores entre semana debe ser mayor.

Veamos ahora algunos ejemplos del grupo de grandes universidades en lo que se refiere al involucramiento de sus maestros más allá de su estricta función docente, entendida únicamente como transmisión de conocimiento. En las siguientes universidades, UDEM y Metropolitana podemos contrastar dos posiciones que deben responder a realidades socioeconómicas y culturales muy diversas y de ahí sus respuestas adaptativas diferenciadas. Si bien en el primer caso podemos apreciar que el peso institucional sobre el alumno se deja sentir también a través del profesorado, en el segundo caso esta presencia es más liviana y se orienta hacia la labor asistencial cuando surgen iniciativas desde el propio alumnado. Es decir, en un caso la intervención del maestro es el resultado de la decidida labor educadora y socializadora de la institución y en el otro es más bien una respuesta a necesidades que van surgiendo desde su base social: el alumnado.

Yo creo que (nuestro alumnado) es bastante homogéneo (culturalmente). Los emos, los nerds... Tengo a los nerds: esos nunca faltan. Los del bachillerato internacional, son chavos que tienen retos intelectuales mayores, y se trata de una acreditación internacional están estudie y estudie... y los tachan de nerds. Fíjate que hemos cuidado mucho esa parte (de que no haya conflictos); de hecho, es un ambiente bonito. No tenemos problema de bullying y esas cosas. En ese sentido, aplicamos, como nosotros le llamamos 'la pedagogía de la presencia': hay profesores por todos lados; entonces no permiten que se armen grupos (de alumnos que provoquen conflictos a otros) (Informante 12: UDEM).

Nosotros (los maestros) nos incorporamos en actividades específicas, en las que acercamos grupos completos de muchachos a hacer algo, a que vayan a hacer, junto con organismos que saben, que conocen, que identifican los rumbos (por ejemplo, instituciones que se dedican a la prevención de adicciones, haciendo brigadas informativas en la institución), que tienen tareas ya y programas establecidos, pues que vayan (los alumnos) a participar en esos programas. No es nuestra función como universidad, porque sería muy complejo que nosotros empezáramos a desarrollar programas para atender ese tipo de problemas (Informante 3: UMM).

Finalmente, cerramos este apartado ofreciendo una cita que creemos representa una declaración de intenciones que puede servir a todas las instituciones que han participado en este diagnóstico y a cualquier institución que en tiempos de la globalización ha de replantearse el modo en que va a gestionar la diversidad cultural que inevitablemente tiene, tanto dentro de sus muros como en la sociedad más amplia en la que se van a tener que desenvolver los alumnos que hoy está formando. Se trata de una cita a propósito del bachillerato multicultural del Tecnológico de Monterrey y se refiere a su preocupación por fomentar un profesorado sensible y activo hacia la cuestión de la multiculturalidad:

Sabemos que nuestras preparatorias no son, *per se*, multiculturales pero sí queremos que los profesores se vayan abriendo

a eso. Estamos promoviendo que el profesor, cuando haga los viajes o las interacciones no pierda de vista toda oportunidad que dé posibilidades del aprendizaje desde esa perspectiva, e incluso que se abran otros canales. Pensamos que lo que haría la diferencia es la capacitación que reciban los profesores con respecto a generar realmente un ambiente de orden multicultural en la prepa donde estén trabajando. Es decir, no quisiéramos caer en una modificación solamente de materias, sino que realmente la actitud de los profesores, la vivencia con los alumnos, la que se discute en la clase, independientemente de cuál sea la materia que estén debatiendo, abra espacios y posibilidades para esta parte de la reflexión con respecto a lo multicultural (Informante 2: Tecnológico de Monterrey).

Tendencias institucionales homogeneizadoras frente a tendencias hacia el reforzamiento de identidades colectivas

Una de las primeras conclusiones que podemos extraer del panorama descrito hasta aquí es un predominio de posicionamientos individualizadores, igualitarios y homogeneizadores, frente a otras posibles posturas que fomentasen la pluralidad cultural y la expresión diversa de diferentes grupos sociales. Este posicionamiento, aunque dominante, no es idéntico en todos los casos contemplados. Así, encontramos que podríamos ubicar a cada centro educativo en una escala cuyos polos indicarían el máximo espacio para la diversidad y el máximo esfuerzo institucional para la homogeneización, lo que nos remite a la posición multiculturalista, asimilacionista, pluralista o crítica de cada institución. Es decir, cada uno estos centros mostrará una tendencia más marcada hacia uno u otro extremo de la escala, aunque todos ellos, en su conjunto, están más cerca del polo homogeneizador.

Dentro del abanico que compone nuestra muestra y siempre en atención a los datos recabados durante el trabajo de campo, podemos ubicar a los centros educativos de carácter religioso consultados en la posición relativa más cercana a este extremo homogeneizador e igualador, pues son las que han mostrado ejercer una mayor presión socializadora e institucionalizadora sobre su alumnado. Este es, por

ejemplo, el caso del Colegio Excélsior. Así lo expone, de manera indirecta pero clara, la responsable entrevistada:

Creo que sí hay (diferentes grupos socioculturales) pero, igual, al entrar al colegio aceptan el reglamento que se tiene. Claro que no pueden demostrar tanto (la manifestación de su diferencia, sea cual fuere la índole de ésta). Tienen que venir bien vestidos, no traen uniforme, nada más un día a la semana. Pero generalmente vienen bien vestidos, con su ropa casual. Entonces, por esa parte, no son muy visibles los grupos. Pero sí los hay. Y ¿cómo se maneja? Yo creo que ellos se van adaptando también a nuestro estilo. Una de las cosas que les pedimos es que ellos quieran estar aquí. Entonces al momento de estar en el colegio van asumiendo lo que se les pide. Yo creo que el ambiente los va envolviendo, no es que ellos tengan deseos de expresarse tanto. No sé, más bien se van adaptando o van reconociendo lo que pueden hacer aquí (Informante 13: Colegio Excélsior).

Más compleja y planificada es la estrategia educativa y socializadora de la UDEM, dedicando todo el primer año del alumno en la institución a que se adapte a los parámetros dictados por esta. Como veremos en la siguiente cita, esto no significa que no ofrezcan canales de comunicación a través de los cuales el alumno puede expresar sus inquietudes, pero sí que estas serán expresadas siempre de modo personal, nunca colectivo. Este proceso es explicado de forma bastante detallada por la persona responsable entrevistada. La cita es bastante extensa, pero creemos que vale la pena transcribirla entera, pues nos ofrece un ejemplo muy ilustrativo del grado de elaboración y la consecuente energía que una institución puede verter para la consecución de un logro que incide directamente en la gestión de la diversidad sociocultural:

Tenemos una intencionalidad. El programa está dividido en tres años. Al primero le llamamos el año de la acogida, de la adaptación. Nosotros pensamos que un alumno, en la medida que tiene su autoestima alta, con eso se blindo un poco para la cuestión del bullying, del acceso a drogas... entonces trabaja-

mos mucho en la aceptación personal. Manejamos mucho la bienvenida, el que tenga su profesor titular. Por ejemplo, tenemos una cuenta que se llama 'Tu puerto seguro', donde puedes escribir de manera anónima sobre cualquier situación y serás escuchado. En paralelo están las clases, por ejemplo, de Principios de vida cristiana, que es parte de la educación de la fe que tenemos aquí, la otra parte es ya curricular, de Desarrollo humano; se trabaja la parte de autoestima, más relacionado, por ejemplo, sí ahorita están viendo el tema de drogas, cómo te afecta en tu cuerpo, en tu organismo. Finalmente lo que está bombardeando es, no sé, 'Tú vales como persona', 'Eres importante por ser quién eres; no necesitas de otra cosa'. Todo el currículum está alineado a eso; de alguna u otra manera lo toca. El segundo año nosotros le llamamos De la transformación; ese año lo que tratamos es que el alumno descubra sus talentos, con una finalidad de irlos orientando hacia la elección de carrera vocacional. Entonces decimos 'Todo mundo sirve para algo, para algo somos buenos; somos malos para las matemáticas, pero tendrás otra parte'; desde el punto de vista cristiano, no se aborda el tema de los talentos, es desde el punto de vista de la escuela; se aborda desde el punto de vista de habilidades y competencias. Se trabaja mucho en el descubrimiento de los talentos. Al tercer año le llamamos El envío, que es la misión que tú tienes en la vida: la misión o estás llamado a... ahí la elección de carrera, tal vez de la vocación, si es que hay algunos que andan ahí que se inclinan por el matrimonio, puede ser. O sea se maneja la decisión de vida, la elección de carrera, la decisión de carrera. Hay valores rectores, intencionales, en cada año (Informante 12: UDEM).

Apuntamos aquí una precaución metodológica. En Ciencias Sociales nunca un caso puede ser categorizado como ejemplo puro, pues nos movemos siempre entre tipos ideales, y este no es la excepción. Así, aunque estos valores, los que se priman, giran en torno a la formación del individuo (valores como la superación personal, la autoestima y el desarrollo vocacional), la entrevistada afirma que en los últimos tiempos también se están trabajando valores que tie-

nen más que ver con nuestra relación con los demás en tiempos de la globalización. De nuevo, en sus palabras, podemos leer que:

No quiere decir que no se vean los demás (valores). El perfil que tenemos habla del respeto intercultural, la aceptación de las ideas, por ejemplo, hemos cambiado todo el tema de materias internacionales y el de ética y todo eso donde no hay una verdad. Hay una verdad: el tema es que tú seas consistente con lo que tú crees, cómo justificas y cómo encontrar coincidencias en medio de las diferencias. Entonces a los alumnos les encanta mucho discutir temas polémicos; cómo respetas la diferencia de la postura del otro, o qué coincidencias puedes tener. Les encanta, por ejemplo como aquí aceptamos alumnos de otras religiones, les gusta conocer del Islam, del judaísmo.... y también cuando el profesor dice 'El Islam no es fundamentalismo. Se tiene una concepción errónea, entonces vamos a ver qué coincidencias tienen con tu religión y por qué las tiene'... sí se trabaja mucho, mucho. Eso lo tenemos muy heredado (no es tanto mérito propio), muy heredado del bachillerato internacional. Es un tema que se está tratando y tratando y tratando y nos ha encantado cómo los alumnos van adoptando posturas y son receptivos (Informante 12: UDEM).

Las dinámicas características de las pequeñas y medianas preparatorias privadas, caracterizadas por la práctica inexistencia de tiempo libre fuera del aula, sobre todo en los turnos sabatinos, que es a los que acude en masa su estudiantado indígena, no dejan prácticamente espacio para plantearse el trato que deben recibir ciertos colectivos, ni es su objetivo la educación en valores de su estudiantado, en muchas ocasiones de edades demasiado avanzadas para plantearse este tipo necesidad. Por ejemplo, al ser cuestionado el responsable del ITCEN por el modo en que se tratan las diferencias culturales, este respondió que "a todos los alumnos se les da el mismo trato; los profesores, sobre todo, no hacen distinciones. Generalmente como la clase es muy dinámica, no hay mucho margen (para que se dé la interacción y, eventualmente, surjan las diferencias culturales en el trato). Si acaso el maestro tiene nada más

que un descanso de quince minutos”. E insiste, cuando se pregunta específicamente por el trato que reciben los estudiantes indígenas: “es que les damos el mismo trato que a los demás. No les damos de más ni les damos de menos; es lo mismo” (Informante11: ITCEN).

En el caso de los centros educativos dependientes de la SEP también se prima el principio de igualdad y la ausencia de posicionamientos ante ningún tipo de colectivo. Así lo han expresado, por ejemplo, en el CETIS 101 y en el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup. No obstante esta afirmación, en este último centro tenemos un ejemplo que contribuye a acercarlo en nuestra hipotética escala hacia una mayor preocupación por la gestión de la diversidad sociocultural, al igual que podría suceder con la Universidad Metropolitana por la mencionada iniciativa del certamen de cortometrajes. Se trata de una experiencia que constituye un proceso de canalización institucional de manifestaciones culturales espontáneas consideradas formativas. A pesar de no tratarse de una posición oficial ni de una actividad establecida con regularidad, parece que si se dan, en este centro, este tipo de situaciones con cierta frecuencia:

Hay grupitos (tribus urbanas) bien unidos y se apoyan entre ellos y tratan de hacer eventos culturales y actividades extra y todo por la unión que tienen. Un grupo organizó algo para ir a apoyar a un orfanato que está por la carretera de cuota. Ellos se unieron, hicieron el contacto e involucraron a autoridades y fuimos a apoyarlos: barrieron, trapearon, acomodaron libreros, intercambiaron muebles. Fue toda una tarde allá, pero surgió a partir de ellos, de estar unidos, de estar cohesionados como un grupo. Hay apoyo formal de la institución a actividades puntuales, determinadas, pero no forma parte de las funciones de la institución andar buscando actividades para esos grupos. Más bien si ellos se emocionan en algo, en una tarea, nos dicen ‘¿puedo hacer esto?’, ‘adelante’, y viene todo el apoyo institucional. Tratamos de conseguirles dinero, apoyo, donaciones para que su actividad esté completa (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

Llama especialmente la atención el aprovechamiento de esta energía colectiva para el desarrollo de actividades formativas y beneficiosas para la comunidad y para el propio alumnado, con más razón si consideramos que es una pauta común en todos los grupos de centros educativos considerados, que forma parte del reglamento disciplinario, una estricta observancia del aspecto físico de los muchachos, a pesar de que aquí si gozan todos los centros de cierta autonomía para determinar sus propios ordenamientos internos. Se busca, en general, uniformar y evitar que se distingan, cuando no de disolver ciertas identidades colectivas en proceso de construcción. Esta idea queda ejemplificada a continuación con una selección de citas expresadas por responsables de instituciones educativas de los tres grupos que estamos considerando:

Lo que no queremos es que dejen de traer sus uniformes, para identificarlos. Que no se me pongan tantos piercings los hombres y las señoritas aunque sabemos que eso va en contra de sus costumbres y creencias. Los tatuajes, pero les recalamos que se están formando para el futuro como técnicos profesionales. ‘No eres un simple bachiller’. Les hacen coco wash (Informante 6: CBTIS 74).

Me dice este chavo: ‘Es que yo no creo en nada’; (y ella le responde:) ‘Bueno, es tu problema, es tu ideología; aquí lo único que no permitimos es que entren con gorras’” (Informante 10: ISAC).

En la prepa politécnica sí hay bandas, pero no sé qué pasa adentro, que tienen un pacto de no agresión. Extraño, porque se agarran en la calle, pero en la prepa jamás se han peleado. Y el director les puso uniforme porque, por su facha los conocías. ‘Este pertenece a este grupo y este pertenece a este grupo’. Ahorita traen todos uniforme, precisamente para evitar problemas (Informante 12: UDEM).

La posición de la UANL en cuanto al tratamiento de la diversidad sociocultural se centra con más intensidad en la cuestión de género

y en las discapacidades físicas (sobre todo en cuestión de infraestructuras, proveyendo de rampas de acceso para discapacitados, más numerosos y más adecuados baños para mujeres). Es prácticamente la única institución que beca a su alumnado por el hecho de ser indígena a requerimiento de la CDI, así como la única que tiene suscritos acuerdos para afianzar una política de respeto a la diversidad; por ejemplo han firmado un acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, no obstante no consideran la cuestión étnica como algo a lo que haya que prestarle especial atención, pues consideran que la sociedad en Monterrey no es lo suficientemente multicultural. No solo no se da un reconocimiento explícito de estos grupos étnicos, sino que también se busca evitar mecanismos informales que pueden reforzar o generar la consolidación de colectivos vinculados a través de la identificación étnica o nacional (nacionalidades extranjeras, se entiende). En este sentido, el responsable institucional entrevistado afirma que:

Buscamos que no se empiecen a formar grupos de una misma nacionalidad. Como dicen aquí: 'que no se junten los rusos' O que no se junten los chinos, o los de la India.... Si usted se va a otras universidades también pasa algo así, porque forman subgrupos que empiezan a concentrarse y ya no interactúan con los demás. Pasaría lo mismo si vinieran veinte del DF a Arquitectura, o que, por ejemplo digan: oye, tengo diez rusos en matemáticas y al rato, en el departamento de matemáticas hablan ruso, y eso no es lo ideal (Informante 4: UANL).

En otro momento de la entrevista nuestro informante se refiere a la formación de asociaciones de estudiantes foráneos en función de sus estados de origen y de asociaciones musicales, lo que sí nos habla de una posición institucional favorable a la búsqueda de espacios para alojar manifestaciones culturales diversas, a lo que añade que no ha detectado una demanda que justifique la formación de asociaciones en torno a un grupo étnico, además de cierta falta de interés por parte del alumnado indígena para participar en algunas de las actividades que esta institución oferta. Esta es la cita:

Le pondría el ejemplo siguiente: en todas las facultades, en todas las escuelas, hay asociaciones de estudiantes de Tamaulipas, Tabasco, Baja California, de La Laguna, del Distrito Federal... o grupos musicales, por ejemplo, ahorita están unos muchachos de Mecánica que quieren que se forme un grupo de baile de tango. Pero no hay ninguna agrupación de muchachos que diga 'Queremos integrar la agrupación de estudiantes tzotziles'. Sí hay, ahora con la internacionalización, muchachos que han hecho intercambio académico en Francia, pero ellos (los estudiantes indígenas) no han buscado eso (Informante 4: UANL).

MEDIDAS INSTITUCIONALES DE ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Programas de becas

La depauperada situación socioeconómica de la mayor parte de la población indígena en Nuevo León, como hemos visto en el análisis cuantitativo, se convierte en uno de los primeros condicionantes negativos en el abandono escolar en este sector poblacional; por ello la cuestión de las becas para estudiar nos debe preocupar especialmente. Referente a este tema se repite la respuesta general ofrecida por nuestros informantes: prácticamente ninguna institución otorga becas a estudiantes por el hecho de ser indígena. Únicamente en el CBTIS 74 se beca con un porcentaje de la cuota de ingreso a unos pocos estudiantes indígenas por el hecho de serlo y en la UANL se beca con la exención total de dicha cuota, a requerimiento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Como nos explican desde la UANL:

Tenemos un acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas quienes nos dan un listado, y nosotros se la otorgamos. No andamos verificando si efectivamente esos muchachos son indígenas. Si usted me dice: '¿cuáles son los alumnos indígenas que tiene la Universidad?', pues los que señaló la Comisión. Nuestra contribución es el apoyo a las becas. La gente de la Comisión vino y nos dijo que había un grupo de es-

tudiantes ya inscrito y que muy frecuentemente no podían pagar las cuotas. Entonces, respondimos que nos presentaran la lista de las personas para otorgar las becas. Quedamos en que cualquier problema que pudieran tener, ya sea de orden administrativo, académico o de otro tipo, pues podrían acercarse conmigo, que estoy al tanto de esos problemas, y le puedo decir que no los ha habido. (¿En qué consiste la beca?) Es el cien por ciento de las cuotas. No pagan la de rectoría y nosotros pedimos a las escuelas y facultades que hagan lo mismo. Hay diferentes becas, si rectoría da el cien por ciento, esperamos que la escuela haga lo mismo. En preparatoria los muchachos reciben los libros, pero eso tiene un costo, y nosotros no podemos darles los libros gratis, porque los compramos. Nosotros dejamos de cobrarles, pero no podemos pagar unos libros para dárselos a ellos gratis. Ahí está el pequeño detalle (Informante 4: UANL).

Aunque prácticamente ningún estudiante indígena de los centros consultados obtiene una prestación económica para estudiar en virtud de su condición étnica, salvo las excepciones mencionadas, si que hemos encontrado otras excepciones dirigidas a favorecer la integración de otras minorías. Así, a pesar de que las políticas de cuotas que impliquen discriminación positiva brillan por su ausencia, hemos encontrado casos en los que se considera de manera especial la cuestión de género y las discapacidades. En cuanto a la cuestión de género, en el CETIS 101 se afirmó que las mujeres reciben una aportación mensual ligeramente superior que los hombres (las becas que se ofrecen aquí oscilan entre los 500 y los 600 pesos mensuales para pago de transporte, útiles escolares y lonche siendo la inscripción de mil 400 pesos por semestre). Por otra parte, en el CONALEP Benjamín Salinas Westrup conceden una beca en automático a todos los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

Las becas mencionadas durante todo el trabajo de campo se conceden, casi en su totalidad, basándose en criterios socioeconómicos y de rendimiento académico. Aunque no exista el criterio específico de condición étnica, la situación de la población indígena en la estructura social del área metropolitana de Monterrey hace que el cri-

terio necesidad económica sea aplicable en gran medida a este sector. Asimismo, la percepción del rendimiento escolar de la población indígena es mucho mejor de lo que pudiera imaginarse, por lo que no son pocos los casos de estudiantes indígenas que podrían aprovechar alguna de estas becas. Es por ello que creemos que puede ser de utilidad reproducir aquí la lista de becas. Aunque no son todas las que existen, representan una buena muestra de las mismas, seguida cada una de los centros educativos en la que se están aplicando:

–Becas de la UANL a su estudiantado indígena

–Becas por mérito de la UANL: para alumnos que obtuvieron el primer lugar de la generación al terminar su preparatoria o licenciatura.

–Becas por promedio de la UANL: se otorga a los tres primeros lugares por semestre y por carrera de cada dependencia.

–Becas deportivas de la UANL: se concede a alumnos que participen en equipos representativos de la UANL.

–Becas por desempeño académico de la UANL: alumnos que se distinguieron por desempeñarse en diferentes actividades culturales o académicas.

–Becas Oportunidades, del Gobierno federal (CETIS 101, CBTIS 74). En uno de los centros consultados se otorgó a cerca del 20 por ciento de los que la solicitaron. Su concesión está en función de la situación socioeconómica del alumno, pero también exige cierto promedio para que pueda mantener la ayuda.

–Becas de la Dirección General de Escuelas Técnicas: CBTIS 74.

–Becas particulares de cada institución: instituciones como el CBTIS 74 o el ISAC, conceden becas cuando las autoridades educativas correspondientes consideran que la situación de un alumno es especialmente preocupante. En estos casos, los criterios que se consideran para tomar esta decisión son de carácter interno y variables según la institución.

–Becas del municipio de Guadalupe: existe un convenio entre CBTIS 74 y el municipio que envía alumnos con altos promedios.

–Becas de retención (CETIS 101): exigen promedio de 8 y una difícil situación socioeconómica familiar.

–Becas de apoyo (CETIS 101): se pide un promedio de 6 y una difícil situación socioeconómica familiar.

–Becas de aprovechamiento escolar o de excelencia (CETIS 101): se dividen en tres tipos, según el promedio (90-94 Excelencia 1; 95-98 Excelencia 2; 99-100 Excelencia 3). Los montos oscilan desde los quinientos a los mil pesos, dependiendo del grado, promedio y sexo del estudiante.

–Becas de la Secretaría de Educación: becas tecnológicas, con la que se abona la mitad de la colegiatura.

–Beca BESC (CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup): exclusiva para estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

–Becas Conafe (Instituto Fleming)

–Becas de Desarrollo Social, a nivel federal (Instituto Fleming)

–Becas PROCAMPO (Instituto Fleming)

–Apoyos en Prepanet: nos lo explica con un poco más de detalle el representante institucional del Tecnológico de Monterrey:

No se otorga el apoyo por grupo cultural o por grupo étnico. En Prepanet estamos buscando promover realmente a esa población que no tiene posibilidades de acceso a la preparatoria presencial, o al pago en la preparatoria presencial. Entonces se les beca con un gran porcentaje. Buscamos instituciones que los bequen. Hay instituciones que soportan el costo de ese tipo de alumnos. Y el Tecnológico carga con bastante de esa parte. Y en cuanto al criterio de beca, es una cuestión de antecedentes académicos de los alumnos y de necesidades económicas. Finalmente, de talento (Informante 2: Tecnológico de Monterrey).

–Becas por convenios con organismos públicos y privados de la Universidad Metropolitana de Monterrey: cubre del 30 al 50 por ciento de la cuota de inscripción.

–Becas por participar en equipos representativos de la Universidad Metropolitana de Monterrey: si compite a nivel nacional el beneficiario puede obtener el 100 por ciento .

–Becas por bajos recursos (UMM): cubre desde la mitad hasta el total del pago de la colegiatura.

–Becas por promedio (UMM): para alumnos con un promedio de 95 o superior. Cubre el total de la colegiatura.

–Becas de Excelencia (UR): candidatos con promedio superior

a 90 y una puntuación en el examen de admisión de 1100 puntos. Para conservarla hay que mantener un promedio de 90 y no reprobando ninguna materia. Cubre el 90 por ciento de la colegiatura.

–Becas deportivas y culturales (UR): los departamentos de deportes y difusión hacen una audición previa. Si el candidato es seleccionado para formar parte de equipos o grupos representativos se le otorga una beca que puede ser desde el 20 hasta el 90 por ciento. Para mantenerla hay que llevar una carga académica mínima de cuatro materias y no reprobando ninguna.

–Beca de apoyo académico (UR): para todos los alumnos que ingresen en las unidades Norte, Guadalupe y La Silla. Se les otorga un apoyo del 50 por ciento de la colegiatura y un plan de pagos fijos con doce mensualidades congeladas. Para mantenerla el alumno no puede reprobando ninguna materia.

–Beca de apoyo familiar (UR): para alumnos que tienen algún familiar estudiando en la institución, ya sea en preparatoria o en la carrera. Se le otorga un descuento del 60 por ciento en la colegiatura.

–Beca de plan de pagos fijos (UR): para alumnos que desean un apoyo mayor al que ofrecen a todos. Se le otorga un descuento aproximado del 55 por ciento cubriendo doce mensualidades congeladas. El requisito es que el alumno lleve la carga académica que seleccionó.

–Beca de Excelencia Académica (UDEM): se otorga de acuerdo al desempeño académico

–Beca de Necesidad Económica (UDEM): en torno a la mitad de los alumnos se benefician de estas becas.

–Becas de Movilidad Social (UDEM): becas para los alumnos de la Preparatoria Politécnica de Santa Catarina. Se beca a los mejores alumnos de entre un grupo de huérfanos procedentes de Puebla.

–Beca de la Fundación Harper Low (UDEM): en la preparatoria profesional. Aunque el informante afirma que han venido a estudiar indígenas de Oaxaca becados por esta fundación, no se ha considerado al principio de este capítulo por la información muy imprecisa de que podemos disponer en este momento.

Los estudiantes indígenas se encuentran con el problema de la falta de información ya que, además de ocupar uno de los peldaños más bajos de nuestra sociedad (y por ello mismo), adolecen de la

capacitación y habilidades necesarias para acceder a ella y posteriormente, al apoyo que tanto necesitan. Respecto a la cuestión de la importancia de la información y de la capacidad, por ejemplo, para formalizar y completar las solicitudes oficiales, en el CETIS 101 nos explican el esfuerzo que realiza su personal para hacer llegar esta oportunidad a todos sus estudiantes. La beca se debe solicitar a través de una página web, en la que constan todos los requisitos, vigencias, selección de beneficiarios, validación, derechos y obligaciones y desde el centro hacen promoción de becas entre su alumnado, se les invita a un evento informativo, se les ayuda a cubrir los datos y con la papelería, se publican todos los pasos en el periódico mural, el personal presiona cotidianamente a los alumnos para que lo soliciten. Pues bien, a pesar de todos los esfuerzos de la institución, las becas de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el último semestre fueron solicitadas por 372 alumnos, pero al validar las capturas quedaron cerca de 330. Esto supone que más del 11 por ciento de los solicitantes no pudieron optar por no haber cubierto correctamente su información; aquí faltaría saber cuantos no conocen ni la página web o cuantos no quedarán fuera de la selección por desinformación en posteriores etapas del proceso.

La falta de información que anula la posibilidad de obtener una beca y en consecuencia, de continuar con los estudios, es mencionada en la siguiente cita por el representante del ISAC. Además, se vislumbra la idea de cómo esta desinformación es mayor entre aquellos migrantes que vienen de otros estados pues desconocen los recursos que les puede brindar la sociedad de acogida y es mayor aún si el migrante es indígena, con códigos culturales muy diferentes y muy inefectivos para la labor de búsqueda de recursos institucionales. Por último, en esta cita queda ejemplifica la manera en la que puede surgir una beca de manera informal y atendiendo a criterios particulares de cada caso.

Hay alumnos que vienen solos y que no se acercan conmigo a pedir becas, porque aquí les podemos dar becas por aprovechamiento. Algunos se salen un bimestre. Si son carreras técnicas, que son bimestrales, dejan un par de bimestres y luego regresan; otros dejan un tetra pendiente y luego regresan a estudiar.

A ellos (foráneos e indígenas) les cuesta un poco de esfuerzo porque están solos. Si nadie les dice que hay becas y que se pueden gestionar conmigo por buenos promedios, no las pueden aprovechar. Aparte, cuando veo que son alumnos con promedios altísimos de 95 o 100, no solo los apoyo con el 30 por ciento, voy con el rector y le digo: 'lleva un récord perfecto, no falta, no tiene deméritos', y a veces logramos becas del 75 por ciento. Lo que estamos buscando hoy por hoy es que no se queden a medias, (que) no se queden trancos (Informante 10: ISAC).

Experiencias de ayuda al estudiantado indígena desde los centros educativos consultados

Las experiencias de ayuda registradas durante el trabajo de campo se limitan a apoyos personales de maestros o concesión de becas en situaciones muy particulares de estudiantes indígenas que solicitaron también a título personal algún tipo de orientación. Por ejemplo, en el CETIS 101 una de las entrevistadas narra la situación de una alumna enviada a estudiar por los patrones de su madre y que presentó ciertos problemas de adaptación en la convivencia con los mismos pues se alojaba en la casa de los patrones, motivo por el que la estudiante le pidió ayuda. En el ETEC explican que recibieron a un número considerable de alumnos provenientes de la Misión del Nayar⁴, consiguiendo todos ellos finalmente egresar de la Normal Superior. En esta misma institución también mencionan otro caso de ayuda por parte de un maestro para poner a un estudiante indígena rezagado al nivel del grupo. En el Insuco también comentan el caso de apoyo desde la institución a una niña indígena que fue embarazada por su patrón por lo que tuvo que dejar los estudios, pero gracias al apoyo de la institución pudo retomar los mismos.

Veamos, a través de una nueva cita, algunos de los criterios que se tienen en cuenta y las formas que adquiere la ayuda dirigida a

4 En este caso la ayuda es recibida desde Misión del Nayar. Aunque en este diagnóstico no nos estamos ocupando de los casos de fundaciones y asociaciones civiles, como Zihuame Mochilla, que apoyan a la población indígena para que ingresen en la educación media superior, el papel de las mismas es de vital importancia para este objetivo. Concretamente, acerca de la Misión del Nayar contamos con un breve estudio exploratorio realizado en paralelo a este diagnóstico por nuestra alumna de la maestría de Comunicación de la Universidad Regiomontana Diana Elizondo Williams. Esta investigación se titula "Adaptación social y educativa de los jóvenes indígenas migrantes de la Sierra del Nayar en la ciudad del Monterrey".

apoyar abiertamente a la formación en educación media superior de población indígena. Se trata de la labor que lleva a cabo el Colegio Excélsior. Aunque las beneficiarias son indígenas, también hay que considerar que reciben esta ayuda por su calidad de religiosas o de colaboradoras con las religiosas a través de la casa que tienen en la Sierra Mixe. Del mismo modo, en el caso de los indígenas que se benefician de la labor del Centro Juvenil, aunque numéricamente son bastantes, no reciben esta ayuda por el hecho de ser indígenas, sino por sus condiciones socioeconómicas:

Hay (alumnas) identificadas de la Sierra Mixe por la situación de nuestros colegios, pues se hacen convenios para que ellas sigan estudiando. Vienen, estudian; en algunas ocasiones siguen estudiando en otro lugar, a veces se quedan aquí mismo, donde pueden estar hasta la preparatoria. (El apoyo, ¿tiene que ver con el hecho de ser indígenas o...?) de ser salesianas, concretamente. Bueno, igual, si hubiera otras (posibles candidatas a alumnas) en esa situación, también se podría ayudar. Pero estos apoyos se dan por el hecho de venir de nuestras casas. Los sábados tenemos una obra social que es el Centro Juvenil. El Centro Juvenil es para personas, jóvenes y adultas, que no han tenido la oportunidad de terminar sus estudios. Ahí sí hay muchas personas indígenas. En su mayoría son muchachos que trabajan, que no han terminado la prepa, que quieren terminarla. Los sábados, en esta obra social hay primaria, secundaria y prepa abierta; hay belleza, corte, inglés, asistente educativo, computación. Incluso se ha dado el caso de que, al final, cuando hacen su exposición de trabajos o cuando ya terminaron la secundaria o la preparatoria vienen sus patrones a verlas. Yo sí tengo contacto con ellos (con los patrones), pero hay otra hermana que a eso se dedica. (El Centro Juvenil) se maneja con puros voluntarios; de hecho, son pocos los que reciben una paga, porque ellos sí pagan 30 pesos cada semana, por toda la tarde. Vienen muchachos, varios, de la UDEM, del Tec, de la Pablo Livas, de diferentes lugares (a impartir las clases). La mayoría de los maestros son muchachos que vienen a hacer su servicio (Informante13: Colegio Excélsior).

Medidas institucionales especiales para el ingreso de estudiantes indígenas

En ninguno de los centros consultados se ha constatado la existencia de ningún tipo de iniciativa o apoyo para el ingreso de estudiantes indígenas. En este sentido, los departamentos de promoción de cada centro tienen sus propias estrategias de captación en las secundarias; por ejemplo, ofreciendo pláticas informativas a los alumnos que están en edad de terminar este ciclo escolar. Pero ninguno de ellos ha considerado la posibilidad de buscar, atraer o tratar de forma especial a la población escolar indígena. En la misma línea, las estadísticas de eficiencia terminal, abandono o reprobación se manejan en todos los centros de nuestra muestra de manera agregada, sin considerar por separado a indígenas y a foráneos. En el caso de los indígenas esto es una obviedad, habida cuenta de la inexistencia de herramientas para cuantificar su presencia a la que nos hemos referido en el primer apartado de este mismo bloque temático. Como ya hemos mencionado anteriormente, no solo no hay ayudas específicas destinadas a la población indígena ni acciones que indiquen una preocupación especial por este sector poblacional, sino que al ser cuestionados abiertamente tampoco ha sido considerado por prácticamente ninguno de los responsables institucionales consultados que se trate de un sector de su alumnado al que haya que prestar una especial atención.

A falta de iniciativas institucionales en este sentido, nos limitamos a apuntar aquí una acción que actualmente están desarrollando en el CETIS 101, dirigida a todos los alumnos de nuevo ingreso, pues creemos que esta puede incidir (no sabemos si de forma positiva o negativa) en las posibilidades de los futuros estudiantes indígenas para ingresar en este centro educativo. La iniciativa, consiste en implementar, además del examen de admisión exigido por la UANL, dos exámenes extraordinarios: uno ellos para la evaluación de conocimientos y el otro de carácter psicométrico, para detectar problemas de conducta, familiares o psicológicos, todo con el fin de dar seguimiento a los casos que lo requieran y prevenir el abandono desde el momento de ingreso. Aquí sugerimos la idea de que quizás este examen psicométrico podría ser adaptado de tal forma que sirviese de herramienta que

también midiese las problemáticas sociales surgidas directamente de la condición étnica del aspirante a alumno.

Estrategias institucionales de retención y contra el abandono escolar

Las estrategias de los centros educativos consultados para tratar de mejorar la eficiencia terminal de sus alumnos también son aplicadas de manera distinta. En este apartado podemos mencionar las clases de refuerzo que reciben los sábados, de forma gratuita, los alumnos rezagados en matemáticas y lectura. Para este apoyo la institución invita a sus alumnos aventajados en estas áreas de conocimiento para que sirvan de apoyo al maestro. En este contexto se narra la experiencia de una alumna indígena muy buena estudiante, aunque muy introvertida y con ciertos problemas de adaptación social, que fue incorporada a estas dinámicas como colaboradora, lo cual fue un revulsivo importante para el reforzamiento de su autoestima. Otras estrategias implementadas por este y los otros centros dependientes de la SEP consultados, consisten en un seguimiento cercano del alumno a través de su correspondiente tutor, así como una intensa y fluida comunicación entre el centro, el alumno y sus padres.

En el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup además envían a terapia con una trabajadora social a los alumnos problemáticos como estrategia de retención. En este centro nos aseguran que se trata del plantel del estado con mejor eficiencia terminal, conseguida en gran medida gracias a la comunicación constante con el alumno y con su familia. Aquí se afirma que el porcentaje de indígenas entre los casos difíciles es muy bajo.

En el grupo de las preparatorias pequeñas de carácter privado se ha mencionado, en más de una ocasión, que una de las estrategias que deben llevar a cabo para favorecer la eficiencia terminal de sus alumnos es rebajar el nivel de la exigencia académica, evaluando con más laxitud y consideración hacia las circunstancias particulares de cada uno de sus alumnos. A continuación reproducimos aquí dos citas que ejemplifican esta necesidad de mostrarse más flexible en la evaluación de los conocimientos del alumnado, así como la importancia de los maestros para apoyar y reforzar la confianza del alumno a fin de que pueda finalizar sus estudios:

Si uno se pone rígido en sus clases, y en plan 'aquí vamos a ver este tema y si usted no sabe dos por dos, pues ni modo', se nos van a ir, abandonarán. Porque van a decir: 'no la hago'; porque casi siempre la secundaria abierta la manejan en cuatro meses, máximo. Entonces la prepa ya la ven a dos años, y quizá no saben bien las tablas de multiplicar. También necesitan una ayuda en ese sentido. Porque si alguien se basa en el plan de estudios que se tiene en la prepa, con estos alumnos... pues no la va a hacer. Y casi siempre la prepa es un paso que están dando; dan el estirón. Lo primero es darles confianza, decirles que sí pueden terminar la prepa. Aunque estén batallando, sí pueden terminar (Informante 8: ETEC).

También Sor ha manifestado que los exámenes son complicados. Se supone que la idea es que terminen pronto, entonces deben de ser más sencillos (Informante 13: Colegio Excelsior).

Por su parte, en la siguiente cita podemos apreciar como en la UDEM plantean la importancia de vincular al alumno de formación con el mercado laboral a través de convenios de colaboración con ciertas empresas, con más razón cuando se trata de preparatorias técnicas que buscan esta inserción laboral de su alumnado:

Estamos tratando de que la preparatoria sea pertinente y relevante para ellos; yo creo que uno de los problemas de abandono del sistema es la poca relevancia que tienen los contenidos y la actividad y toda la prepa con su vida cotidiana. Entonces hemos hecho unos círculos virtuosos, por ejemplo, está cerca de la zona Axtel. Entonces nos acercamos y les dijimos: 'Échanos la mano con esto'. Ellos nos comentan que necesitan técnicos especialistas en redes y telecomunicaciones certificados CISCO y pueden poner el laboratorio. Así, nos pusieron el laboratorio y nosotros certificamos al profesor que se iba a encargar. Ahorita estamos impartiendo la especialidad en redes y telecomunicaciones con certificación CISCO, y Axtel se compromete a emplearlos una vez que salgan (Informante 12: UDEM).

Respecto a la importancia de las tutorías y del seguimiento cercano de los problemas personales y académicos de todos los alumnos, en la siguiente cita se explica una iniciativa llevada a cabo desde la Universidad Metropolitana:

Sí, el Centro de Orientación Estudiantil (COES) es una estrategia de retención del alumnado. El módulo de orientación ya está dando resultados; ya tiene un año y medio funcionando. Otra es, en el área de bachillerato, un servicio de tutorías con tutores por cada grupo. El tutor, cuando ve problemas de los alumnos, empieza a tener acercamiento con ellos. Si detecta que el problema no es académico, lo canaliza al COES, se les da incluso terapia de rehabilitación en el área de Psicología, o los canalizamos a otras instituciones, o los incorporamos a tareas. Muchas veces la baja en el rendimiento y el deseo de abandono de la escuela tiene que ver con ocupación. Pues hay que darles ocupación (Informante 3: UMM).

Como reflexión final, queremos lanzar aquí una idea para considerar en futuras investigaciones: el papel activo de las comunidades indígenas en la inserción educativa de sus jóvenes; es decir, el interés (o desinterés) y los motivos para elegir la vía del estudio y no otras muchas posibles estrategias de supervivencia y adaptación social. Esta inquietud era planteada de este modo por el representante entrevistado de la Universidad Metropolitana:

Además, las comunidades son muy recelosas de su propio territorio y si uno va y ofrece alguna clase de servicio te rechazan. El asunto es que ellos demanden alguna clase de servicio y se tenga la disposición para prestárselo. De nuestra parte, y estoy seguro que la mayor parte de las instituciones educativas, no hay ningún problema. La cuestión, de nuevo es ¿qué tan dispuestas están las comunidades indígenas a recibir apoyos, sobre todo en este renglón? (Informante 3: UMM).

Sin afirmar una proposición ni la contraria, en lo que sí creemos firmemente es en la necesidad de conocer las prioridades socioeducati-

vas, laborales, económicas o de cualquier otra índole que surgen entre la propia población indígena. Para estar al tanto de sus necesidades desde su propio punto de vista se impone un estudio etnográfico mucho más amplio del que estamos ofreciendo aquí. En todo caso, a lo largo de nuestro análisis cuantitativo hemos intentado indagar cuáles son algunas de las inquietudes y necesidades propias de este sector poblacional a través de los ojos de los propios estudiantes indígenas.

PERCEPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO INDÍGENA VISTA POR LOS RESPONSABLES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Hasta aquí hemos ofrecido un repaso de las políticas formales o informales, explícitas o implícitas, de la actitud y de las medidas que las diferentes instituciones educativas analizadas implementan para gestionar la diversidad sociocultural en sus aulas, en general, y a su alumnado indígena, en particular. Ahora vamos a exponer las formas en las que este alumnado es visto por los responsables educativos entrevistados. Es decir, el centro educativo deja de ser el agente activo, para pasar a ser únicamente el espacio en el que se desarrolla la realidad socioeducativa que nos interesa conocer, más allá del influjo institucional.

Creemos que parte de nuestro análisis cualitativo es el complemento del análisis cuantitativo, pues si en este hemos podido aislar las principales variables con las que comprender al alumnado indígena dándole voz, ahora podemos contrastar los resultados cuantitativos con la imagen que tienen los profesionales de la educación que, en muchos casos, tienen un contacto directo y cotidiano con sus alumnos, indígenas y no indígenas; todo ello desde la posición que les permite observar la realidad socioeducativa un tanto desde dentro (pues forman parte de la comunidad escolar), pero también un tanto desde fuera (pues ocupan una posición más elevada que el alumno en la jerarquía que estructura la institución educativa).

En este punto debemos abrir un paréntesis para aclarar que la aparente contradicción entre la despreocupación y desconocimiento de la realidad indígena, a las que nos hemos referido an-

teriormente, y la percepción de un rendimiento diferenciado del alumnado indígena, es solo eso, aparente. En anteriores apartados nos referíamos principalmente a cómo una concepción igualitarista y homogeneizadora de la población estudiantil impide la consideración del sector de población indígena como sujeto de atención especial, así como la preocupación por conocer su situación y contexto sociocultural de una manera especial. Esto no obsta para que en muchos de los centros consultados tengan una impresión acerca de este colectivo, aunque en ningún caso esté demasiado elaborada ni sustentada en datos empíricos.

De hecho, una constante entre muchos de nuestros entrevistados es la confusión entre migrante e indígena. Esto es algo que debemos considerar en las citas que utilizamos a la largo de todo este capítulo, pues en muchas ocasiones se refieren a su alumnado foráneo sin poder determinar si realmente es indígena. Estas observaciones las hemos dado como válidas porque, cómo hemos podido comprobar en el estudio cuantitativo, la inmensa mayoría del universo objeto de nuestra atención es, además de indígena, migrante (de nuestra muestra solo el 7.9 por ciento había nacido en Nuevo León), pero esto no puede hacernos olvidar que, ni todos los alumnos indígenas son migrantes ni todos los migrantes son indígenas.

Este tema está dividido en dos apartados. En el primero de ellos nos centramos en la percepción del desempeño académico de los estudiantes indígenas, tratando de entender qué tanto está influenciado, positiva o negativamente, por el mero hecho de ser indígena. En el segundo apartado ofrecemos la visión que los entrevistados tienen de la forma en la que los alumnos indígenas interactúan entre ellos y con el resto de alumnos. El interés de este último apartado radica en el convencimiento de que este tipo de dinámicas sociales entre pares ha de influir de manera significativa en el rendimiento escolar de los estudiantes indígenas.

Percepción del desempeño, de la eficiencia terminal y de la influencia en los procesos de aprendizaje de las circunstancias socioculturales del alumnado indígena

Todos los comentarios recibidos respecto a la cuestión de la eficiencia terminal y del desempeño académico del alumnado indígena que

hemos obtenido durante el trabajo de campo pueden ser agrupados, en líneas generales, en tres grandes categorías: el desconocimiento acerca de esta cuestión, la percepción de que los alumnos indígenas tienen un rendimiento superior a la media y la percepción de que este rendimiento es inferior. Veamos a continuación con más detalle y con ejemplos concretos cada una de estas respuestas.

La primera de las respuestas posibles, la que remarca el desconocimiento de la situación particular de los alumnos indígenas, debe ser entendida como una consecuencia lógica de los resultados detallados en anteriores apartados: el desconocimiento de los recientes movimientos migratorios indígenas, aunados a la inexistencia de una preocupación especial por este sector de la población y a la ausencia de una contabilidad estadística del mismo, con su consecuente invisibilización. En lo que se refiere a la falta de datos numéricos, tanto de rendimiento académico como de eficiencia terminal del alumnado indígena, esto es común al total de los centros consultados. Respecto a la impresión más subjetiva que cada uno de los entrevistados nos ha ofrecido, en muchos casos ni siquiera han mostrado tener alguna impresión. Este es el caso, por ejemplo, del CETIS 101, centro en el que se justifica su desconocimiento por la concepción igualitaria extrema que rige sus políticas de actuación con su alumnado (concretamente afirman que “no nos fijamos, porque el trato es igual”). Obviamente, este desconocimiento informal también se da en las grandes universidades que no cuentan con alumnado indígena de una manera reconocida: este es el caso del Tecnológico de Monterrey y de la UDEM.

Siguiendo con el grupo de grandes universidades, en la UANL, no existe interés en llevar a cabo un seguimiento especializado a este sector del alumnado pues se ha optado por el enfoque igualitarista al que nos acabamos de referir para el caso del CETIS 101. De este modo, cuando se preguntó al responsable educativo acerca de la eficiencia terminal de la población indígena, la respuesta fue la siguiente:

Puedo pedir información, pues no la tengo. Pero hacer la diferencia no es algo que nos interese. Es decir, recibimos 30 mil muchachos a nivel preparatoria. ¿Cuál es el objetivo? Sacar a

esos 30 mil. ¿Quiénes no terminaron? Hay que ver por qué no lo hicieron. Si son hombres o mujeres, si son pobres o ricos, católicos o protestantes, si tienen alguna orientación sexual diferente o si son de origen indígena; no me interesa. Me interesa saber cómo logramos el éxito (Informante 4: UANL).

En las otras dos grandes universidades, UR y Metropolitana, los estudiantes indígenas en sus preparatorias son muy pocos y, en consecuencia, la percepción del desempeño de estos es también muy limitada. En el caso del informante de la UR afirma que los estudiantes indígenas que recuerda “eran de ochos; dedicados, diferentes y un poquito diferenciados en cuanto al respeto. En el sentido de que te hablan de usted. Y tienen otro tipo de relación con la autoridad. Recuerdo la forma de relacionarse con el maestro, conmigo mismo, era diferente. Nunca me palmeaban, y los otros pues te palmean. Nunca traían la gorra o si la traían se la quitaban enfrente de ti. Los otros pueden traer el sombrero hasta las orejas y no se lo quitan. Ciertas expresiones, diferentes”.

Y cuando se pregunta al entrevistado por su eficiencia terminal afirma que “todos terminaron. No recuerdo en este momento si continuaron carrera con nosotros o se fueron a otro lado; pero sí, claramente terminaron” (Informante 1: Universidad Regiomontana).

Esta percepción nos da pie para abrir la segunda gran respuesta posible: la que se refiere al rendimiento del alumnado indígena superior a la media. De esta cita destaca la percepción diferenciada de la actitud y valores de estos alumnos, una actitud de respeto a la autoridad que es sentida como positiva y en cierta medida explicativa de un buen rendimiento académico. Esta impresión está muy presente entre nuestros informantes. La misma idea explicada por el informante de la UR la expresa el del CBTIS 74, a pesar de que este es uno de los pocos colaboradores que considera que su alumnado indígena tiene un rendimiento académico inferior a la media: “son personas muy nobles, no son contestones, agresivos, no son groseros, al menos con nosotros como autoridad educativa. Son muy respetuosos, me imagino yo que por tener esa cultura tradicional, que ahorita muchos jóvenes no la tienen. Conservan valores antiguos (Informante 6: CBTIS 74).

Son muchos los entrevistados que han incidido en ciertas características consideradas propias de las culturas indígenas para explicar su mayor rendimiento académico. Además, de la idea generalizada de que son más respetuosos hacia la autoridad, también se ha repetido con frecuencia que son muy responsables y dedicados, característica dada no tanto por su adscripción étnica como por su condición de migrantes, así como que son especialmente tímidos y cohibidos. Esto lo afirma, por ejemplo, la informante del Instituto Fleming:

Son personas, generalmente, con mayor timidez; debieron haber tenido más acercamiento en su educación. Son más tímidas en primera etapa, pero en segundo semestre son más abiertas. ¿Qué más te puedo decir? Son muy responsables; hablando de toda la gente que migra, no nada más cumplen una responsabilidad propia de superación, sino que un valor agregado de complementar a quienes se quedaron en sus casas: envían dinero. Como consecuencia son responsables. (Sus promedios) se puede decir que son mejores. No tienen tanto índice de bajo aprovechamiento” (Informante 9: Instituto Fleming).

En la misma línea se expresa la entrevistada del Insuco cuando se le pregunta si son buenos estudiantes:

Sí, son muchachos que están buscando superarse. Se vienen solos, o vienen con familia, y los papás buscan superarse y se sienten comprometidos. Son personas que quieren superarse, son muy tímidos... y dentro de su timidez me admira que tienen ese iniciativa y ellos aprovechan más lo poco que tienen que los que están aquí, que les damos todo y no lo aprovechan (Informante 5: Insuco).

Asimismo la informante del ISAC al cuestionarle si los alumnos indígenas presentan problemas de bajo rendimiento, afirma:

La mayoría son alumnos destacados, con buenas calificaciones, creo que como no son muy dados a estar en el borlote, son más dedicados. Ya cuando agarran el ritmo, como en el tercero o

cuarto nivel, pues entonces a lo mejor ahí. Pero yo creo que al inicio son con los que menos se batalla. Son muchachos que, a pesar de tener 17, 18 años, son maduros y muy centrados en que tienen que estudiar para mandar dinero a su familia. Yo los pongo de ejemplo ante los demás. (Informante 10: ISAC).

Discurso muy similar es el que expone el informante de otro de los centros privados, el ITCEN:

Son muy responsables. Son de los mejores alumnos. Ellos no faltan, llueve, truene o relampaguee. Excepto cuando van a su tierra, te dicen ‘No voy a venir por quince días’. Cuando yo trabajo con ellos los domingos, y les veo el espíritu de superación, ya es cuando me les cuadro, porque ellos traen mucho empuje. Primero, están fuera de su domicilio, sin sus papás y trabajan y estudian. Y, segundo, no faltan –‘Y aparte mandan dinero’ (interviene la otra entrevistada). Se van a su tierra, y te dejan las semanas pagadas; te dicen, ‘No quiero que me dé de baja’. Son muy disciplinados (Informante 15: ITCEN).

En el último de los centros educativos que componen nuestra muestra de centros privados pequeños y medianos, el Colegio Excelsior, las anteriores percepciones son nuevamente reforzadas: “por lo general las muchachas, alumnas regulares, responden bien al estudio. No son demasiado sobresalientes, pero son responsables y cumplidas. Eso ya garantiza que van bien en la escuela” (Informante 13: Colegio Excelsior).

Por su parte, en el CETIS 101, aunque uno de los informantes afirma que nunca ha visto a un alumno indígena en su centro, asegura que todos los alumnos foráneos que ha visto “son muy dedicados, muy responsables”.

La idea que apuntábamos más arriba acerca de la confusión entre migrantes e indígenas se hace especialmente patente no solo en esta última cita, sino en toda la secuencia de citas precedentes. Debemos detenernos en esta idea pues, por una parte, denota la dificultad para identificar a la población indígena, como ya vimos en anteriores apartados y, por otra parte la que nos interesa remarcar ahora, la

condición de migrante, más que la de indígena, implica una urgencia económica y unas circunstancias vitales específicas que han sido referidas por los informantes de manera reiterada tanto como factor explicativo del buen desempeño del alumnado indígena/foráneo, por cuanto supone una actitud de mayor responsabilidad y madurez en el alumno, como todo lo contrario, es decir, entendido como factor explicativo de altos índices de abandono escolar.

Como señalábamos al principio de este capítulo, en el estudio cuantitativo pudimos observar que el 92 por ciento de los estudiantes indígenas encuestados había nacido fuera de Nuevo León. Este dato, que nos permite caracterizar a casi todo nuestro universo como migrante de primera generación, además de indígena, debe ser considerado junto a otra información que nos dice que solo para el 35 por ciento de los estudiantes indígenas encuestados sus estudios representan su principal actividad. Esto significa que el 65 por ciento de ellos trabaja, en primer lugar, y luego estudia. Además, del 35 por ciento que estudia la gran mayoría tiene trabajo, entendida su actividad laboral como complementaria a la académica. Con esta matización, podemos contextualizar las respuestas obtenidas a nivel cualitativo, y que correlacionan la situación socioeconómica y la problemática migratoria como importante factor que debemos considerar al referirnos al rendimiento académico del alumnado indígena. En este sentido, la informante del ISAC asegura que:

Se nota (cuando estudian por su cuenta y por sus propios recursos). El alumno que lucha solo, que viene a estudiar él solo, que no tiene papá ni mamá, hace sus trámites solo, desde la inscripción y sus propias cuentas. Y te dicen: 'es que mi trabajo...', y son los que se van a estudiar los sábados o por las noches. Como los mecánicos. Tengo un par de muchachos que son foráneos. Estudian de 8 a 11 para empezar a trabajar a las 12 del mediodía y hasta las 8 de la noche. Ellos mismos te cuentan: 'maestra, yo me vine con mi hermana a estudiar, y entre los dos estamos pagando un cuartito de renta; mi hermana también quiere estudiar', y se vienen a estudiar ambos y entonces ya se les beca diferente. Son diferentes, porque son los que se acercan, haciendo sus propios trámites (Informante 10: ISAC).

Esta situación de migrante/trabajador, debe ser vista como un arma de doble filo pues, si por una parte hemos visto que obliga a los estudiantes a tener un mayor grado de responsabilidad y de madurez para cumplir con sus estudios, también es cierto que los problemas económicos han sido señalados por una gran parte de los informantes como la principal causa de abandono escolar entre este sector de la población (por ejemplo, en el CBTIS 74 o en el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup). Aquí tenemos, de nuevo, un dato fruto del trabajo de campo cualitativo que es corroborado por nuestro estudio cuantitativo, pues recordemos que el 64 por ciento de los encuestados identificó los problemas económicos y laborales como el principal motivo de abandono escolar.

La siguiente causa mencionada por los alumnos encuestados es la situación personal y familiar (con un 14 por ciento de respuestas), la cual nos remite nuevamente a su situación de migrantes, que hace que en muchos casos carezcan del apoyo de la familia y en todos los casos de la comunidad de origen, por lo que deben autosustentarse económicamente. Esta situación es expuesta por nuestro informante del ETEC cuando afirma que: “yo pienso que nadie abandona, a menos de que tenga un problema en su pueblo. Pero, por esto de que ‘no la hago’ yo pienso que no. Sí regresan a su pueblo pero casi la mayoría sigue estudiando. A menos que no les den oportunidad” (Informante 16: ETEC). En la misma línea, la informante del ISAC expone que: “hemos notado que batallan para pagar sus mensualidades, que abandonan porque viven solos, porque tienen que trabajar para pagar la renta, entonces terminan por deber mensualidades y lo dejan. Sí (es algo que les caracteriza), porque trabajan y se pagan con mucho esfuerzo su estudio, y son muy jóvenes” (Informante 10: ISAC). Por su parte, la entrevistada del ITCEN señala que la principal causa de deserción “es porque se regresaron a su tierra”, a lo que añade que “son muy formales cuando ocurre eso, pues vienen y te dicen” (Informante 15: ITCEN).

La siguiente cita, extraída de la entrevista a la informante del Instituto Fleming, sintetiza muchas de las ideas hasta aquí señaladas, tales como lo determinante de las circunstancias económicas y de la situación migratoria, la insuficiencia en muchas ocasiones

de las becas existentes y la diferencia de actitud entre indígenas y mestizos en cuanto a responsabilidad se refiere. Nuestra entrevistada, a la pregunta de cuáles son los principales motivos del abandono escolar entre este sector de la población, dice:

(Abandonan) generalmente por falta de recursos económicos, o por tenerse que mover. Digamos que aun cuando tengan opción de un ingreso medio, o estén haciendo prácticas o aun cuando tengan opción de una beca, como lo pueden manejar a través de Oportunidades, o a través de CONAFE, que, en este caso, es a distancia, o a través de Desarrollo Social a nivel nacional, que también permite tener acceso a esa beca, no completan porque tienen que complementar su compromiso familiar. Y te plantean 'No voy a continuar, me doy de baja', pero generalmente son bajas recuperables. Vamos, a diferencia del alumnado que viene regularmente pagado por papá y se dan de baja, a lo mejor tardan cinco años en que les caiga el rol de responsabilidad. Entonces, si te diste de baja por una cuestión académica, como pasa en la mayoría de los casos con las niñas foráneas, entonces en un lapso de entre uno y dos años regresan; a diferencia de las niñas (no indígenas) que, digamos, se pierden en el monte, y tardan un poco más en regresar (Informante 9: Instituto Fleming).

Vinculada con la cuestión de la ocupación laboral y con los condicionantes culturales, debemos considerar, para entender las causas de un buen o mal desempeño escolar y de eficiencia terminal entre el alumnado indígena, la variable género. En este sentido, en el CB-TIS 74 afirman que las alumnas indígenas se comprometen más que los alumnos, por lo que su rendimiento es superior. En este mismo centro nos ofrecen una cita muy ilustrativa a este respecto. Tras asegurar que el rendimiento de los indígenas es inferior al de la media, recuerdan que:

Tuvimos una generación hace tres o cuatro años muy buena, pero eran niñas. Una de ellas ahora está en la Normal, estudiando para maestra. Sus mamás venían y estaban detrás de ellas a cada rato, muy al pendiente de ellas, y eso les daba mucha seguridad

a las niñas. A los niños los soltaron un poco. Es determinante el género, además en el programa de Oportunidades les pagan más a las niñas que a los niños que estudian porque normalmente no quieren mandar a las niñas a estudiar (Informante 6: CBTIS 74).

Aquí habrá que subrayar el peso de las culturas indígenas para entender hasta qué punto el rendimiento y el abandono escolar entre la población femenina indígena está condicionada por las expectativas diferenciadas en cuanto a roles de género se refiere. Ya comentamos en la sección cuantitativa el contraste entre hombres y mujeres egresadas en nuestra muestra, que favorece a los primeros, datos confirmados, además, por el INEGI.

El informante del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, afirma que dos causas muy importantes de abandono escolar entre las estudiantes indígenas son el embarazo precoz y la obligación que tienen las mujeres de ayudar en las cuestiones domésticas de la familia. Un caso es descrito así por la informante del CBTIS 74:

Por ejemplo, la chica que hizo su tejido de palma y promocionaba su producto en el proyecto que se presentó en el plantel me comentaba que le faltaban seis meses para terminar y sus papás la querían sacar de la escuela porque ya le tocaba casarse y que sino 'se iba a quedar'. (Tenía) 18 años. Entonces vino llorando, y me dice: 'maestra, ¿cómo ve?, ¿qué hago? Le dije 'no, pues hija, es tu decisión, ¿tú quieres seguir estudiando?'. Le dijeron que ya le tenían al esposo. Decía 'que ya mi papá me está hablando, que ya me tiene al esposo', 'ni siquiera lo conozco'. O sea, todavía se manejan con matrimonios arreglados (Informante 6: CBTIS 74).

Volviendo al terreno laboral, pero sin salir de la cuestión de género, son cuantitativamente muy numerosos los casos de mujeres indígenas que deben conjugar sus estudios con el trabajo como empleadas domésticas. Se generan aquí una serie de dinámicas que inciden directamente sobre su desarrollo académico. Aunque no podemos extendernos en esta cuestión, no queremos dejar de plasmar un par de casos que ilustren la situación. En ambas

citas se puede apreciar cómo el trabajo de empleada doméstica influye de forma determinante en la posibilidad o imposibilidad de estudiar:

Esa chica salió pero sí va a continuar. Ya no pudo seguir aquí porque su casa le quedaba muy lejos, y entonces optó por cambiarse de prepa, pero no porque ya no quisiera seguir estudiando. Ella vivía con la señora con la que trabajaba y se le hacía complicada la distancia (Informante 13: Colegio Excelsior).

(Abandonó los estudios) porque anteriormente la patrona le estaba pagando porque venía de su pueblo. Desde que llegó aquí, se puso a trabajar en casa, era chofer, era mozo, sirvienta y la señora le estaba pagando la colegiatura; entonces, por equis circunstancia deja de trabajar ahí y vino acá a darse de baja, porque no puede pagar (Informante 5: Insuco).

En un estudio sobre el trabajo doméstico de mujeres indígenas en el área metropolitana de Monterrey se documentan algunos casos que demuestran que quienes tienen mayores oportunidades de acceder a los niveles educativos superiores son aquellas que trabajan “de entrada por salida”, mientras que las “quedadas” afrontan mayores dificultades.⁵

Pero la cuestión de las expectativas laborales que determinadas culturas tienen en función del género no afecta únicamente al desempeño académico de las mujeres. En el caso de muchos jóvenes indígenas varones la importancia de formar parte de una banda musical en su comunidad ha significado el primer obstáculo para que terminen sus estudios. Así lo expone la entrevistada del CBTIS:

Unos jóvenes me comentaron que en la tarde tuvieron un problema porque ellos trabajaban en una banda musical y faltaban mucho a clase. Esto era con un grupo de muchachos indígenas. Le daban mucha más importancia a la banda porque necesitaban el dinero y a raíz de eso se debió dar de baja a varios, pues

5 S. Durin, (2009). *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. Monterrey, CIESAS/UNESCO/CDI.

tenían demasiadas faltas y demasiados reprobados (Informante 6: CBTIS 74).

A la importancia de la música entendida como desempeño profesional debemos unir el hecho de que hay un gran número de indígenas migrantes que viven en sus propias comunidades donde reproducen, en la medida de lo posible, las pautas culturales y costumbres de sus sociedades de origen. La informante del CBTIS 74 nos ofrece una muestra de esto cuando afirma que: “muchos de los indígenas que estudiaban aquí ahora viven en la Colonia Héctor Caballero, en Villa Juárez. Ahí se reúnen, se sienten identificados con los que viven allí, que son parte de las mismas comunidades”.

Si unimos estas dos cuestiones (el desempeño profesional como músico y la adscripción a determinada comunidad sociocultural), debemos entender que pertenecer a una banda de música va mucho más allá de la mera satisfacción de una necesidad de orden económico, sino que también representa, entre otras cosas, una fuente de prestigio y una forma de construir la identidad de género. De los significados culturales de las bandas de música entre los migrantes mixtecos en Monterrey nos da buena cuenta Diana García Tello cuando escribe que:

Es interesante conocer cómo de la tradición, entendida no solo como el conocimiento que se transmite sino como la acción transmitida y asimilada, el grupo de mixtecos en la ciudad la ha convertido en una herramienta de inserción al espacio económico. Ser músico en San Andrés y formar parte de la banda oficial del pueblo, tiene un significado cultural que se valora en las celebraciones religiosas o en eventos especiales en donde tienen su función. En la ciudad, esta tradición no adquiere el mismo valor. Sin embargo, la acción de transmitir no ha quedado de lado, los mixtecos sobre todo los adultos, se han preocupado por que las nuevas generaciones aprendan a tocar un instrumento.⁶

6 Diana Patricia García Tello (2010), *Mixtecos regios. Organización socioespacial e inserción de un grupo mixteco al área metropolitana de Monterrey*. P. 168. Tesis de maestría en Geografía Humana, El Colegio de Michoacán, extensión La Piedad, Zamora.

Esta idea ha sido reforzada durante la etnografía realizada en la citada colonia Héctor Caballero, que puede ser entendida como complemento al resto de nuestro trabajo de campo y como anticipo de un estudio en perspectiva que ahonde en los problemas de la educación indígena desde el exclusivo punto de vista de la propia población indígena y desde una perspectiva totalmente cualitativa.⁷ Así, uno de los informantes mixtecos, padre de familia, nos relataba la importancia de que los jóvenes aprendieran a tocar un instrumento y que pasaran a integrar alguna de las bandas de la comunidad. Reflejo de esta importancia es el considerable esfuerzo económico que realizan. Concretamente, nuestro informante nos explicaba que: “ahí hay varias familias que pagan 500 pesos al mes al maestro, que trajeron de Oaxaca, entre todos. Son dos turnos, van unos chicos en la mañana, cuatro horas todos los días, y otros en la tarde, cuatro horas todos los días. Por ese lado, educamos en la música y de ejemplo, quiero que (mis hijos) estudien también”.

Desarrollar un enfoque emic⁸ que nos permita comprender en profundidad los condicionantes que inciden directamente en la situación educativa del alumnado indígena, como por ejemplo, la forma en que se distribuye sexualmente el trabajo o el conflicto identitario que, más arriba, expresaba la joven migrante indígena de primera generación, que debe conjugar los valores más tradicionales de la comunidad de la que procede con los más progresistas de la sociedad urbana en la que recalca, es algo que excede de los objetivos planteados en esta investigación. No obstante, no podemos dejar de considerar aquí tanto la importancia de la comunidad y de la cultura de origen, como la reproducción de pautas culturales y dinámicas sociales nuevas, propias de la situación migratoria. Así, es claro que la cuestión socioeducativa del indígena adscrito a una comunidad difiere en gran medida de la del indígena aislado.

Volviendo a la perspectiva de los responsables de los centros educativos consultados, otra de las preguntas que en esta inves-

7 “Estudiantes indígenas de educación media superior y superior en Nuevo León. Panorama de inserción socioeducativa y construcción de identidad colectiva e individual”. Protocolo de investigación.

8 Enfoque de interpretación centrado en el sujeto que realiza la acción. Los enfoques émicos pretenden responder a las razones de los actos humanos desde el punto de vista de las personas involucradas y están siendo estudiadas por el investigador.

tigación nos hicimos desde un principio fue hasta qué punto el idioma representaba un obstáculo en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la mayor parte de los entrevistados afirmaron que sus alumnos indígenas hablan perfectamente el español –recordemos que en nuestro estudio cuantitativo nos mostró que un 96 por ciento dijeron entender bien el español–, y que el idioma no supone ningún problema para su desempeño académico. Solo han afirmado que tienen casos de alumnos indígenas que no hablan bien español en algunos de los centros donde perciben que tienen un desempeño inferior al de los estudiantes mestizos. Tal es el caso del CBTIS 74 y el Colegio Excélsior. En este último centro la entrevistada afirmaba que:

Hace tres años me parece llegaron seis o siete muchachas que eran de de la comunidad mixe a estudiar la preparatoria. Aunque en la Sierra Mixe casi todas hablan español, hablan también el mixe, y son pocas las que lo escriben. Y como son muchas las que ya van creciendo desde pequeñas con el español, pues la escritura sí se les dificulta. A lo mejor palabras sí saben pero no como para algo más (Informante 13: Colegio Excélsior).

Mucho más generalizable es la opinión del entrevistado de la UANL, el cual incide mucho más en la problemática económica que en la que se refiere al idioma:

Lo quiero ver de esta manera; son estudiantes que han hecho un gran esfuerzo, porque aparte de la situación económica, que ya es un problema, tienen la dificultad del idioma Yo lo veo así: si el muchacho llega a licenciatura, sin haber pasado por nuestras preparatorias, como quiera tiene que haber aprendido bien el español. Para el que llegue a preparatoria, el español no es el problema. Para mí el problema, si lo tienen, es el económico. Es: cómo transportarse, cómo alimentarse y dónde estudiar. Lo del español, no creo que sea. No hemos tenido ningún comentario de ninguna escuela, de ningún maestro (Informante 4: UANL).

Aunque en la mayor parte de los centros considerados en este estudio se percibe mayoritariamente que el alumno indígena tiene un desempeño académico superior al de la media, también ha habido algunos centros en los que la percepción es la opuesta. Por ejemplo, en el CBTIS 74 afirman que su rendimiento y, en consecuencia, sus promedios son bajos, así como que reprueban mucho por condicionantes socioeconómicos. La principal causa que encuentra nuestra informante para explicar este bajo rendimiento es, de nuevo, una cuestión de carácter: la timidez y retraimiento que es percibido como característico del indígena. Concretamente, escuchamos en la entrevista que:

Eran muy introvertidos, tardaban en comprender las situaciones que se presentaban en su clase. Pero no por eso puedo decir que estaban retrasados. Son retraídos, no son extrovertidos, no participan, no se abren al demás. Para ellos es difícil adaptarse, el medio ambiente que los rodea es muy diferente. Todo esto dificulta su proceso de aprendizaje. Incluso hay muchachitas que entran y son muy tímidas y ya al final están un poco más sueltas, más extrovertidas, con más facilidad de palabra. Pero hay otras que no, que sus tradiciones cuentan mucho (Informante 6: CBTIS 74).

En el Colegio Excelsior, si bien consideran que sus alumnas regulares tienen un buen rendimiento académico, en el caso de los alumnos del turno de fin de semana la percepción cambia notablemente. Como posibles factores explicativos se refieren aquí a la situación laboral, a las complicaciones burocráticas y al propio sistema semanal:

Hay mucha deserción (entre los alumnos sabatinos), porque se desaniman por los procesos tan largos; sí es bastante complicado. Por ejemplo, la Sor que es la encargada fue hoy a la SEP. Tiene que hacer un día para ir por el examen, otro día para ir por los resultados, muchas idas y vueltas. Entonces, igual para los muchachos; ellos, lo que quieren es terminar ya. Por ejemplo, hay muchachos que en su trabajo les están pidiendo el certifica-

do de prepa. Quieren terminar lo más pronto posible, pero los procesos son bastante largos. No sé (cuánto tarden) pero son 33 materias: mínimo, año y medio para poder hacerlo. Es complicado eso. Igual, quien no ha terminado es por muchas circunstancias (Informante 13: Colegio Excélsior).

El otro centro educativo donde perciben un desempeño del alumno indígena inferior al de la media es el ETEC. Aquí se refieren a la procedencia educativa como principal factor explicativo. Textualmente la cita dice así:

En comparación con los otros, sí es un poquito el nivel menor, pues. Pero conforme va pasando el tiempo va subiendo ese aprovechamiento. Hay otros que llegan con más aprovechamiento. Todo se debe a de qué escuelas vienen, aun de su población. En cuanto a disciplina y responsabilidad nada de problemas con ellos. La otra es que ellos vienen de un sistema educativo bajo, casi la mayoría de ellos y cuando se meten a la prepa ya venían de una secundaria abierta (Informante 8: ETEC).

Continúa nuestro informante del ETEC abriendo una ventana a la esperanza, narrando el caso de superación personal de varios estudiantes indígenas, ayudados por la mayor laxitud con la que fueron evaluados en su centro educativo:

Con estos muchachos del Nayab, yo me quedé sorprendido. Terminaron la Normal Superior y batallaban para leer. Qué bien. ¿Qué tal si yo, en ese tiempo que estaban con nosotros, me pongo muy rígido? o los maestros también: 'estás reprobado, estás reprobado, y vete a dónde tú quieras'. No es ese el plan. Es un paso el que dan en la prepa y después viene el estirón (Informante 8: ETEC).

Esta última cita y la que sigue, de la informante del ISAC, puede servirnos como conclusión de este apartado y como introducción al que sigue. Como conclusión podemos afirmar que el rendimiento académico del alumnado indígena está muy condicionado por

sus circunstancias socioeconómicas y que es un rendimiento muy superior al que cualquiera podría presuponer. De ahí que también debamos empezar a conocer en profundidad esta realidad social para no condicionar negativamente con una mirada estereotipada.

(Sus problemas son) básicamente financieros, no de aprovechamiento. Hay unas pintas de unos de ellos, (que puede pensar la gente): 'Bueno, este de veras... ha de ser bien burrito, porque tiene toda la pinta de ser un indito'. Me da su matrícula y, ¡uf! mis respetos: nueves y dieces. Y luego llega uno con el porte regio, fresa y chalalá y te asustas, porque les digo: 'No puede ser posible, mis chavos, que teniendo ustedes todo, saquen estas calificaciones; y estos chavos que no tienen nada' (Informante 10: ISAC).

Partamos de aquí para empezar a analizar cómo son percibidas las dinámicas de relación entre pares, ya sea entre ellos mismos o con el resto del alumnado mestizo.

Percepción de las dinámicas entre pares y de los problemas de discriminación del alumnado indígena

Para contextualizar el análisis de las dinámicas sociales que surgen entre alumnos indígenas y mestizos en el interior de los centros educativos, debemos comenzar señalando que los tiempos de socialización que ofrecen estos centros son muy limitados. Explícitamente, en cinco de los centros consultados (CBTIS 74, CETIS 101, CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, Instituto Fleming e ITCEN) se ha señalado que los alumnos solo cuentan entre quince y treinta minutos de receso entre clase y clase, tiempo que suelen aprovechar para descansar y comer algo. La diferencia entre el grupo de las preparatorias públicas y el de las privadas es que en las primeras los alumnos deben hacer uso obligatoriamente del espacio del centro educativo, pues tienen prohibida su salida sin autorización paterna.

No obstante la cortedad de este tiempo en el que se posibilitan los procesos de socialización más allá del influjo institucional, la variedad de respuestas obtenidas para esta cuestión es bastante

rica en contenido y en matices. Al igual que en el apartado anterior, los comentarios obtenidos se pueden agrupar en dos grandes tendencias: las que se refieren a las dinámicas internas al propio alumnado indígena y las referidas a la interacción, de respeto o de conflicto, entre el alumnado indígena y el alumnado mestizo. Es precisamente este el orden en el que ofrecemos los resultados obtenidos a este respecto.

Son numerosos los informantes que han señalado la tendencia entre los alumnos indígenas a relacionarse más entre ellos y, en consecuencia, a establecer una barrera con el resto de compañeros. Tal es el caso del informante del CBTIS 74, cuando afirma que: “lo que llama la atención es lo tímidos que son, que son reservados, generalmente se juntan por parejas. Nadie habla su idioma. Los indígenas se juntan entre ellos y hacen su convivencia nada más con sus iguales; está muy marcado”. A lo que añade la narración de dos casos que ponen de manifiesto la poca interacción que se da entre indígenas y mestizos, tanto en actividades organizadas por el centro como en dinámicas de relación más informales. En todo caso, esta leve interacción no parece que implique un conflicto:

Ahora que fue el Día mundial de la paz hicimos un evento en el que una maestra les dio una plática sobre la paz y los muchachos hicieron cartelones. Todos estaban participando en el coro, algunos echaron a cantar, pero los indígenas no participaron. Es que ellos hacen su mundo. En un grupo donde yo daba clase estaban dos, que eran primas, estaban siempre juntas. Y en los espacios de descanso igual, ellos juntos. Se hablan con los otros pero no tienen amistad con ellos, se saludan o hablan respecto a alguna tarea (Informante 6: CBTIS 74).

Resaltando más el aspecto positivo que presenta esta cierta unidad interna que la segregación en relación al resto de alumnos, el informante del ETEC identifica ciertos grupos cuyo punto de conexión es, además del hecho de ser indígenas, el de ser paisanos. En este caso, los espacios y los tiempos de socialización trascienden los de la institución educativa, pues continúan su relación más allá de esta:

A veces vienen grupitos de tres que no trabajan en donde mismo, pero que son del mismo poblado. Se llevan muy bien. Se vienen juntos, se van juntos y hasta los oye uno decir, 'oye, de aquí nos vamos a comer, y de comer nos vamos al cine, porque mañana domingo nos vamos al jale'. Es muy bonito, sobre todo cuando ellos terminan su prepa (Informante 8: ETEC).

El informante del ISAC añade al paisanaje como factor de cohesión el de los lazos familiares y el de la comunidad recreada en la sociedad receptora:

Hacen sus grupitos ellos (los alumnos foráneos) porque muchos entran siendo el primo de la prima de no sé quién y luego se empiezan a conocer. Se juntan los que son de San Luis, que son la mayoría del grupito, porque son conocidos o porque son de la colonia. Hay colonias en que vive mucha gente de los mismos poblados, entonces se vienen a estudiar a las mismas partes, y llegan juntos y se van juntos, y así es como se han inscrito muchos. El vecinito del vecinito del vecinito, que vienen de la misma comunidad rural (Informante 10: ISAC).

Por su parte, el informante del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup al hecho de la unidad entre indígenas dentro de su centro educativo suma la cuestión del orgullo de pertenencia:

Si se juntan entre ellos, sobre todo en la primera generación. Los que acaban de llegar no sabemos todavía (tienen dos meses y están formando grupos todavía) y los de segundo y tercero son muy poquitos, por lo que no se nota la agrupación. Pero las muchachas de las dos primeras generaciones sí estaban muy unidas, con mucho orgullo de pertenecer (a su grupo étnico) (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

La cuestión del orgullo de pertenencia, así como la otra cara de la moneda: la vergüenza, la ocultación y la automarginación, son reflejadas en las dos citas que siguen. En la primera de ellas, también del informante del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, se

expresa cómo un sentimiento de orgullo bien encauzado se puede revertir en una actitud proactiva y solidaria, aunque también se encuentran situaciones en las que la respuesta del alumno es la negación de la propia adscripción étnica:

Lo que sí distinguí es que los de la primera generación se identificaban con orgullo de su etnia y participaban en brigadas para ayudar a la gente fuera del CONALEP. En el caso del huracán Alex las muchachas fueron a ayudar a los damnificados y vinieron con fotos, muy orgullosas. Tenían una forma de ser muy unidas, muy solidaria que no tienen los demás. También ellas mismas se metieron a una asociación de apoyo social al indígena y tenían muy buenas calificaciones, pero algunas no querían aceptar que eran indígenas, y yo les decía ‘¿a poco ella no (es indígena)?’ y decía: ‘sí, ella habla dialecto, pero no les quiere decir a ustedes’ Y la respetaba uno, aunque yo sabía que sí era (indígena) (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

La siguiente cita en este sentido es la del informante del Instituto Fleming, que aunque incide más en el auto ocultamiento y en la segregación que los alumnos indígenas viven, también se refiere a algunos casos en los que la identidad étnica es vivida de manera positiva:

(Las alumnas indígenas) son solidarias, en este caso con su comunidad, con las personas que son de donde ellas vienen. Están más apartadas del resto de la población. No socializan fuera de la escuela. A diferencia del alumnado que vive aquí, (que) busca convivir, se quedan tiempo extra, a veces media hora, a veces una hora o dos o por una actividad extra. En el caso de ellas (las alumnas indígenas), si la actividad no se programó dentro del horario de la escuela, la actividad no la continúan. En ese caso están más apartadas, más aisladas. Buscan una identidad más particular; a diferencia de una comunicación en masa. (En los recreos) conviven entre el grupo. Las chicas de Mérida que te comenté, estaban orgullosas de su identidad. A diferencia, por ejemplo, de las de zonas marginadas de Santiago o de China: les

da pena decir que son de allá. Son también más cohibidas (las alumnas indígenas de Mérida), pero no tan al extremo como las que vienen de China (Informante 9: Instituto Fleming).

Respecto a la cuestión de la incorporación a las dinámicas institucionales extraacadémicas, o más bien a la desvinculación de estas dinámicas, en la siguiente cita nuestro informante da un paso cualitativo, pues se refiere a dos factores: edad y condición laboral como determinantes para un proceso de individualización que conduce, ya no a que el alumno indígena no participe en las dinámicas institucionales, sino que también deje de implicarse con el resto de sus compañeros, sean estos indígenas o mestizos. Se refiere ahora, específicamente, a sus alumnas de fin de semana, de mayor edad y con mayores cargas familiares y económicas:

La población que viene los sábados, personas que son foráneas, son más responsables. Son alumnas que primero fueron mamás, y que ahora están en una etapa de desarrollo profesional, más que personal. Por lo tanto no desean perder el tiempo y tampoco se ponen a fijarse en las características entre las compañeras. Todas comparten, indistintamente de su personalidad, de sus características físicas, de la disponibilidad que puedan tener, tienen una sola cosa en común: quieren tener una herramienta distinta para poder valerse el día de mañana. Pero a diferencia de la población que viene entre semana, que vive dentro de su núcleo familiar y que está con su familia, y se siente protegida, las niñas que vienen los sábados generalmente vienen después de estar en una jornada de trabajo de lunes a viernes (Informante 9: Instituto Fleming).

En lo que se refiere a la interacción entre indígenas y estudiantes mestizos, la gran mayoría de los entrevistados ha subrayado que la tolerancia y el respeto son los valores que rigen estas relaciones. En este punto debemos entender la posición institucional de nuestros informantes que, además de no permitirles una convivencia tan cercana con los estudiantes, les obliga a acercar su discurso más hacia la deseabilidad social. No obstante este previsible sesgo,

lo cierto es que en el estudio cuantitativo el porcentaje de estudiantes indígenas encuestados que aseguró haber sentido malos tratos era relativamente bajo (5.6 por ciento), aunque en el caso de la percepción de malos tratos a otros compañeros indígenas este porcentaje asciende hasta casi un 20 por ciento. En todo caso, medir la distancia que separa las declaraciones de nuestros sujetos de estudio de su realidad e identificar los motivos de que exista dicha distancia es algo que escapa a nuestros objetivos y a nuestras posibilidades. Aquí estamos dejando constancia únicamente de la percepción que las autoridades educativas entrevistadas expresan respecto a las conductas discriminatorias, y esta percepción casi unánimemente se ha decantado hacia las relaciones de respeto, tolerancia y solidaridad. Veamos esto en la siguiente secuencia de citas textuales:

Dentro de la escuela la convivencia es pacífica, tranquila, se sienten seguros, tienen guardia de seguridad, y hay respeto. El problema es saliendo. No he visto que los estudiantes hagan diferencias con sus compañeros indígenas. Es convivencia normal, los muchachos respetan mucho el grupo al que pertenecen los demás (Informante 6: CBTIS 74).

Diferencias culturales no he notado, cuando les veo juntos les pido que me hablen en su lengua y me hablan 'me han de estar diciendo cosas, pero... (risas)'. Se llevan bien conmigo, pero nada más, yo no veo que hagan una diferencia, ni que se segreguen ellos mismos. Solo les oigo hablar su lengua cuando yo les pido que lo hagan, tampoco he visto que estén hablando en un rincón. Yo creo que se lo guardan (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

Diferencias entre alumnos: "No (hay diferencias entre alumnos). El punto fuerte, como escuela, es que todos somos iguales (Informante 11: ITCEN).

Yo veo que ellos, los compañeros, tratan de ayudarlos, más que todo. Son grupos pequeños; no de cuarenta gentes; estamos ha-

blando de grupos de veinte personas, que entre todos se conocen y se pueden ayudar (Informante 16: ETEC).

No (hay discriminación hacia estudiantes indígenas). Ni ante los indígenas ni ante los gays, ni ante los niños especiales, porque hemos tenido aquí por ejemplo niños con parálisis, otros con autismo. Hemos tenido alumnos que traen ciertos problemas de deficiencia, y se les respeta (Informante 5: Insuco).

No (hay problemas de discriminación), ni siquiera a nuestros chicos con rastas y con piercings... no. Todos como que están en una onda igual, todos. Yo soy de las que me paseo a la hora del receso, porque tengo que ver las problemáticas. Veo pocos alumnos aislados, pero son de los nuevos, que acaban de entrar (Informante 10: ISAC).

Nuestra propia población estudiantil es muy poco discriminatoria, muy tolerante; es muy abierta a distintos, vamos a llamarles géneros, identidades. Nuestros problemas no son por ese tipo de discriminación: son gente muy incluyente (Informante 3: UMM).

No (hay discriminación) Más bien yo creo que incluso por lo mismo de la novedad porque les gustaba decían, 'Háblanos... ¿cómo se dice esto en mixe?', pero en buen plan, por curiosidad. Por ejemplo, incluso en primaria, que se veía en los textos de las etnias, de los lugares donde se hablan dialectos y todo, llegaban a invitarlas de los otros grupos, y también ellas participaban. No es que se sientan avergonzadas, sino que aceptan su cultura (Informante 13: Colegio Excelsior).

Solo uno de nuestros informantes nos ha referido algunas situaciones de conflicto entre indígenas y mestizos y este conflicto o fricción es, en todo caso, de muy baja intensidad. Se trata del informante del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, el cual nos explica que:

Cuando hay fricciones entre ellos, o los demás con ellos (con los indígenas) ¿Cómo le diré? Son por pleitos de pareja. Una

se consigue novio y ella andaba con el otro y el primer insulto es “ah, indio”... o sea, una maldición “indio”. Es donde se nota la fricción, lo utilizan de manera peyorativa, pero mientras no haya fricciones no se establecen diferencias, se llevan bien entre todos. Solo llaman ‘indio’ en momentos de fricción. Yo no he notado una actitud hostil hacia algún indígena si no hay una fricción por otro motivo, motivo ajeno a la ascendencia... porque le ganó el novio, porque lo delató al maestro; entonces sí, la primera ofensa es ‘indio’. No saben ni lo que es. Es la forma peyorativa de la palabra lo que les interesa, lo entienden como ofensa y como lo dicen como ofensa pues el otro también se siente aludido (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

En cuanto al efecto que la inmersión del indígena en el contexto sociocultural más amplio tiene sobre su propia identidad étnica, durante el trabajo de campo hemos encontrado algunas narraciones que nos hacen pensar en procesos de asimilación hacia la cultura hegemónica. En el caso de la UANL, la percepción de nuestro informante muestra un proceso unívoco de asimilación cultural:

A través de la Comisión que nos dice ‘este muchacho’ (es indígena). Lo que le digo, a lo mejor eso tiene que ver con la cultura exterior, donde los muchachos, más que diferenciarse, tratan de integrarse. Y en la Universidad no buscan la diferenciación (Informante 4: UANL).

Nuestro siguiente entrevistado, del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, muestra un panorama más complejo, pues aunque se refiere a un colectivo indígena relativamente unido, también narra como poco a poco los jóvenes indígenas van asimilando hábitos y pautas en el vestir que indican un acercamiento a otros mundos culturales diferentes a los de su comunidad de origen.

La tribu urbana es lo que más une (a los alumnos en general). Los indígenas también se hacen como tribu urbana, aunque no lo sean propiamente. Se unen entre ellos porque tienen ascen-

dencia indígena, pero no hay ninguna ropa que los distinga ni nada, como en las otras tribus (urbanas) que andan vestidos iguales, o con botas negras y cosas así. Lo que les permitimos aquí (no piercings ni cadenas): el peinado, las botas negras. No conozco indígenas que se hayan hecho parte de una tribu urbana, aunque si he visto que algunos empiezan a vestir raro, con los pantalones a la cadera. Si se influyen entre ellos, la amistad o lo que les guste, pero de que se conviertan totalmente ¿Quién sabe? No he profundizado ahí (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

Las siguientes dos citas nos hablan más de un proceso de integración que de asimilación. En la primera de ellas, el representante de la UR, retrata un proceso lógico de todo aquel migrante o de todo aquel que ingresa por primera vez en una institución, proceso en virtud del cual se pasa progresivamente del aislamiento y el ensimismamiento endogrupal a la interacción normalizada a nivel intergrupalo.

La experiencia es que venían, sobre todo de San Luis Potosí; otro de Chiapas y otro de Oaxaca. La experiencia con ellos fue que los cuatro primeros meses sentían una dificultad en la interrelación. Pero después ya no los distinguieron: ya no sabías ni quién era quien, porque lograron acoplarse de tal manera, y el ambiente logró ayudarles a embonar tan bien que después se conducían con mucha soltura. Los primeros cuatro meses (determinados alumnos indígenas), andaban juntos, salían juntos, porque llegaron al mismo tiempo. Y luego, el segundo trimestre, ya no los distinguías, no sabías ni quiénes eran (Informante 1: UR).

En la siguiente cita, del informante del ISAC, la idea central es muy similar a la de la anterior. La principal diferencia es que aquí se incide más en el papel proactivo de los propios educadores, los cuales funcionan como facilitadores en el proceso de integración de los nuevos alumnos foráneos o indígenas, mientras que en la anterior cita se pone el acento en el proceso natural de formación de grupos al margen de la intervención de la institución educativa.

Los chicos que tenemos de otros estados se acoplan. Los que son tímidos, van saliendo poco a poco del cascarón, se acercan conmigo o con los primeros que conocieron, entonces se acercan con uno y uno los tiene más vigilados y los va metiendo a los grupos y habla con ellos para que se vayan acoplando al ritmo, y les vamos diciendo ‘tienes que acoplarte con los compañeros, no te aisles’. Hablamos con los maestros, al menos por mi parte, ‘¿Sabes? Qué esté chico, esta chica... es especial; viene nueva, de una ciudad diferente, hay que acoplarlo al grupo’, y le van poniendo más dinámico. Y sí funciona (Informante 10: ISAC).

Ya para finalizar, solo nos resta complementar la pequeña reflexión con la que iniciábamos este capítulo. Dado que el tiempo de interacción entre pares que las dinámicas de los centros educativos permiten es muy limitado, tanto temporal como espacialmente, sería muy importante poder analizar qué sucede dentro de los salones de clase, con o sin la presencia del maestro, así como en espacios a los que no tienen acceso los responsables educativos. Aunque esta información no puede ser obtenida dado el diseño de nuestra investigación, si podemos ofrecer, para concluir, un par de impresiones de lo que nos han contado que sucede en un espacio institucional tan acotado y estructurado como el salón de clase.

La primera de ellas, del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, nos sirve para contextualizar lo que acabamos de exponer: el de la limitación del responsable educativo para conocer ciertas dinámicas de interacción entre pares y la importancia de analizar las conductas de los alumnos entre los muros del salón de clase.

En el aula solo (interactúan entre ellos). También les encargan tareas y se juntan para hacerla en grupo, pero eso no lo vemos nosotros. También se notan los grupos de amistad dentro del salón. Los indígenas son más atentos a la clase y se suelen sentar más adelante, pero por la atención que le ponen, a lo mejor quieren destacar o, quieren salir de su ascendencia o de sus raíces y hacen un esfuerzo extra (Informante 7: CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup).

La cita con la que cerramos este capítulo, creemos que sintetiza e ilustra perfectamente lo que aquí hemos expuesto, pues muestra al alumnado indígena de un modo muy expresivo, la actitud, los valores, las relaciones de género a nivel intragrupal, su relación con la institución, con los compañeros; todo lo cual nos permite imaginar con claridad cómo puede llegar a afectar al rendimiento académico de este sector del alumnado.

Para ellos exponer una clase es difícil, son muy introvertidos. Les cuesta mucho hablar en público, les da mucha vergüenza. No están mirando de frente, siempre la mirada a otro lado y no te miran de frente. Dentro del aula se sientan adelante. Bueno yo porque tenía niñas, se sentaban adelante, los niños tienden a irse hacia atrás, estaban seguidas, juntas, no hablaban mucho, no se expresaban mucho. Están atentas a todo, pero no exteriorizaban mucho sus opiniones. Tenía uno que estar “bueno entonces tú”, “tú dime”... tenía que ir directamente a decirle: di, opina, participa. Sí les daba mucha vergüenza estar al frente. De hecho no se ponían en el centro, se ponían a un lado del salón, casi en la puerta, y les decía yo “hazte para allá, pues no pasa nada”. Hablaban muy bajito (Informante 6: CBTIS 74).





CONCLUSIONES

José Juan Olvera Gudiño y Juan Antonio Doncel de la Colina

SECCIÓN CUANTITATIVA.

LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS EN NUEVO LEÓN

La presencia de grupos indígenas en Nuevo León es producto de fuertes procesos migratorios contemporáneos producidos por la atracción que ejerce el desarrollo económico de la zona metropolitana de Monterrey. Aunque no constituye ni siquiera el 1 por ciento de la población total del estado, ha acelerado su crecimiento a partir de los últimos quince años. Además, hay quienes piensan que su número puede ser mayor del que nos muestran los censos. Se caracteriza por ser una población joven y que tiene una amplia y diversa representación en los centros de educación media superior en el área metropolitana de Monterrey, aunque todavía muy desconocida.

Los estudiantes indígenas de la muestra

Al analizar la muestra obtenida para el estudio cuantitativo comprobamos que destaca un perfil principal con las siguientes características: joven, mujer, soltera y que vive con una parte de su familia nuclear. Las principales actividades de este grupo están centradas en los servicios, sobre todo la construcción en los hombres y el trabajo doméstico en las mujeres. Aún en el caso en el que el estudio es actividad principal, el alumno trabaja.

Los principales estados expulsores de migrantes a Nuevo León son San Luis Potosí, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo y Querétaro, con un significativo y creciente segmento de migrantes de segunda generación. La Huasteca es región sociocultural que concentra la mayor emigración e incluye los estados de Veracruz, San Luis Potosí e Hidalgo. El asentamiento de la población indígena en nuestro estudio

está repartido por toda el área metropolitana, pero se observa una mayor concentración en Monterrey. Sin embargo, es importante destacar casos de comunidades enteras, habitando una sola colonia como el caso del municipio de Juárez, Nuevo León.

En lo que se refiere a la cuestión educativa los datos oficiales demuestran que esta población ha sabido aprovechar aquellas oportunidades formativas de las que tiene conocimiento y está en posibilidad de tomar. También señalan que existe una inversión en la tendencia de participación de hombres y mujeres, donde los hombres inician su educación como minoría, pero terminan los estudios superiores como mayoría, frente a las mujeres que se rezagan. Nuestros datos corroboran lo que se observa en las estadísticas oficiales, en el sentido de que la educación media superior constituye el punto de inflexión en el que se invierten tales tendencias. Los hombres egresados del nivel medio superior constituyen la mayoría aunque las mujeres son clara mayoría en la muestra. Y en la submuestra del nivel superior, los hombres son también clara mayoría.

Situación escolar de los estudiantes

Más de la mitad de la población encuestada estudia o ha estudiado en escuelas públicas. A la hora de elegir la modalidad de educación media superior destaca la elección por parte de la población indígena de la preparatoria técnica, quizá como estrategia de obtención de un empleo inmediato y no tanto como escalón para la continuación de estudios a nivel superior. Aun así, una submuestra de egresados insertos en este nivel, indica que sus preferencias se inclinan hacia carreras de las áreas de conocimiento económico administrativas y de humanidades y ciencias de la conducta.

El estudio se realizó a partir de una muestra compuesta por estudiantes en activo, egresados y otros que abandonaron. Esto permitió acercarnos a los motivos del éxito y del fracaso escolar. Dentro de los primeros, aparece la mención del deseo de superación y constancia, seguida de los apoyos de familiares y laborales; mientras que, en el caso del fracaso, los encuestados señalan el factor económico de manera preponderante. Quienes abandonaron temporalmente la escuela, manifestaron en su mayoría su deseo de volver, por lo que consideramos que se vuelve crucial la entrega de apoyos

financieros y académicos ya que estos fueron los factores más mencionados por quienes dejaron la escuela de forma temporal.

A este respecto, discernir si la discriminación es factor dentro de los motivos de fracaso escolar se hizo difícil por la negativa de los encuestados a hablar del tema y por el instrumento mismo de recolección de datos. Esto se comprobó cuando los alumnos hablaban de una mayor discriminación dentro de la escuela hacia otros compañeros indígenas que hacia ellos mismos. Esta discriminación comprende, principalmente, las burlas por el uso de la lengua materna, los rasgos físicos o la vestimenta, así como los insultos racistas.

Programas de apoyo e inserción a la inserción escolar

Los sistemas de apoyo que pueden impulsar la educación de los indígenas no están oficialmente dirigidos a dicha población. Se trata de programas variados a los que pueden optar quienes demuestran escasos recursos, tienen buen promedio, también hay algunos destinados a apoyar a la superación de las mujeres, los pueden otorgar instituciones oficiales y privadas, de orientación educativa, religiosa y filantrópica. Únicamente los programas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y de Zihuatepec de Zihuatepec están dedicados a ello. Aun así, unos y otros son desconocidos por casi las tres cuartas partes de los encuestados. Quienes recibieron algún tipo de ayuda por parte de esos centros o programas –poco menos de un tercio– destacó que principalmente tiene forma financiera y la valoró como muy importante para la consecución de sus objetivos. Destaca por el número de menciones la organización radicada en Monterrey, Zihuatepec de Zihuatepec.

Lengua e identidad

A partir de las preguntas dirigidas a explorar los temas referidos al dominio de las lenguas destacó la mención mayoritaria del conocimiento del español; esto se puede interpretar como condición para la sobrevivencia en los ámbitos laborales y educativos de esta ciudad. Aun así, el 80 por ciento de la población encuestada que dijo conocer una lengua materna, además del español, mostró grados de manejo diferenciados en las tres habilidades lingüísticas consultadas: entender, hablar y escribir.

En cuanto a las catorce lenguas indígenas señaladas en la muestra, donde destaca por mucho el náhuatl, seguido del mixteco, tének y otomí, la competencia con menor manejo es la escrita y, por lo regular, la aprendieron en la escuela bilingüe de sus comunidades de origen. Por su parte, la lengua hablada aparece vinculada a su dominio por parte de los padres. Es decir, que el manejo de la lengua en la familia, es factor para que los hijos la sigan usando. Aun así, hablar español también resulta un reto para muchos de ellos y es un factor de integración al sistema educativo (ver tablas 18 y 19).

El tema de la identidad resultó ser, por mucho, el de más difícil acceso y conocimiento. Aquí deberemos insistir en que el instrumento cuantitativo fue el adecuado por la escasez de tiempo, pero no fue el ideal desde el punto de vista metodológico. Así, el dato de que 93 por ciento de los encuestados se autodenominaron indígenas está sometido, tanto a la subjetividad del sujeto encuestado, como a las limitaciones del instrumento. Aun así estos son los primeros datos que se generan al respecto en un diagnóstico socioeducativo en la región, por lo que lo consideramos un avance importante.

El origen familiar aparece como el principal motivo de autoadscripción indígena, seguido por elementos culturales como lengua, creencias, tradiciones y valores. En el sentido negativo la pérdida de estos mismos elementos destaca como principal motivo, junto con el origen geográfico. En conclusión, se es más indígena por ser hijo de indígenas y se es menos indígena por estimar que no se mantienen ya la lengua o los valores y no se vive en la comunidad.

SECCIÓN CUALITATIVA.

LOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA MUESTRA

Los centros educativos de carácter público considerados: CONALEP, CETIS y CBTIS se caracterizan por formar a su alumnado principalmente para su inserción en el mercado laboral, pues es un porcentaje muy pequeño de sus egresados el que accede a la educación universitaria. Otra característica común a estos centros es que están ubicados en zonas urbanas cuya población mayormente ocupa un estatus socioeconómico bajo o medio-bajo. La edad típica del

alumnado de estos centros educativos va desde los 16 a los 19 años. Los centros educativos de carácter privado consultados tienen una oferta educativa dirigida a población que ocupa un estrato socioeconómico bajo o medio-bajo. Se da una gran diversidad en cuanto a la edad de los estudiantes. La mayor parte de estas escuelas o institutos se ubica en el centro del municipio de Monterrey. Su estudiantado indígena acude a clase en la oferta de fin de semana, pues, como hemos podido comprobar, la mayoría de este estudiantado trabaja durante la semana.

Respecto al grupo de las grandes universidades, aquellas con cuotas más accesibles son la UANL y la UMM, seguidas de la UR y, finalmente, las más costosas, la UDEM y el Tecnológico de Monterrey. No obstante, estas últimas tienen una oferta específica más asequible y dirigida a un sector de la población con menor poder adquisitivo: la Prepa abierta de la UR, Prepanet en el Tecnológico de Monterrey, Preparatoria Politécnica de Santa Catarina y Bachillerato Tecnológico en la UDEM.

Políticas hacia la educación intercultural y de apoyo a la población indígena

Tal y como quedó plasmado en las páginas anteriores, nos encontramos con un panorama en las escuelas visitadas de indefinición institucional hacia la cuestión indígena, que se demuestra por la carencia de documentos escritos donde se plasmen políticas relativas a la educación intercultural en general o la atención específica a la cuestión indígena.

En cuanto al grupo de las grandes universidades, a pesar de una postura abierta, receptiva y atenta ante la posibilidad de conductas discriminatorias, sus altos costos de inscripción (salvo la UANL y la UMM), unido a la ausencia de políticas de ayuda específicas para minorías étnicas, hacen que la participación del alumnado indígena sea, a día de hoy, prácticamente una utopía. En este sentido, hay que considerar como factor determinante el hecho de que la población indígena residente en el estado se caracteriza por su deprimida situación socioeconómica.

Debemos resaltar que hemos encontrado que ciertas instituciones realizan acciones reales y no se quedan en el nivel del discurso

(caso del Colegio Excelsior y de la UANL). También se han detectado numerosas labores que implican un contacto entre alumnos de las grandes universidades y población indígena, pero esto entendido más bien como labor asistencial que integradora hacia este sector de población. Por último, también podemos señalar la iniciativa llevada a cabo por el Tecnológico de Monterrey denominada Bachillerato multicultural como parte de una política real hacia la interculturalidad en general.

El discurso de los responsables de todos los centros visitados unánimemente se dirige hacia el trato igualitario e inclusivo, sin que desde la dirección del centro se considere ninguna diferencia a la hora de incorporar o tratar a los alumnos. Es decir, se posicionan en una actitud de total respeto a la diferencia desde un tratamiento individualizante del alumnado, lo que implica una ausencia de reconocimiento de cualquier minoría sociocultural lo cual exigiría, en consecuencia, un tratamiento diferenciado. De este modo, el discurso dominante, en el que se condena abiertamente toda conducta discriminatoria, pasa por alto, implícitamente, la posibilidad de una política de discriminación positiva; como podría constituir el establecimiento de cuotas para ciertos grupos minoritarios, facilitar su ingreso, el seguimiento especializado a lo largo del proceso educativo de estos, la organización de grupos especiales y otros. Esta situación está íntimamente relacionada con una clara indefinición del fenómeno en sí, así como con la imposibilidad de problematizar una situación cuyo reconocimiento ni siquiera se da desde prácticamente ninguna institución educativa.

Todo lo anterior se traduce en el desinterés de todas estas instituciones por detectar el número y características socio-demográficas de su estudiantado de origen indígena. Se produce una minimización de la importancia de la presencia indígena en nuestras aulas, dada por los problemas para su identificación y por la negación de la necesidad de establecer cierto tipo de discriminación positiva.

Algunas de las excepciones a esta situación han venido dadas por agentes externos muy comprometidos con el objetivo de la inserción escolar de la población indígena. Este es el caso del CBTIS 74 y el de la UANL. Ambas instituciones, a requerimiento y con el apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos In-

dígenas, identifican a su población estudiantil indígena para poder otorgarles becas de estudio, en una ocasión esporádica en el caso del CBTIS y de forma sistemática en el caso de la UANL.

Un factor más que incide negativamente en la posibilidad de los centros educativos de llevar una contabilidad fidedigna de sus estudiantes indígenas tiene que ver con que los mismo estudiantes ocultan su identidad étnica, quizá fruto de la discriminación o de la percepción de exclusión social.

Por lo tanto, se percibe un panorama caótico en lo que se refiere a la identificación de la población indígena. En algunos centros se contabiliza a los estudiantes foráneos y en muy pocos se tiene alguna noción de cuantos indígenas estudian entre ellos. En los intentos de tratar de identificarlos podemos contar criterios totalmente diversos, muchos de ellos muy alejados de la realidad, lo que únicamente contribuye a incrementar la confusión la situación general.

En general, existe un desconocimiento de los responsables educativos consultados sobre esta realidad social. Entre los centros públicos dependientes de la SEP es muy limitado y se considera que la cantidad de indígenas en Nuevo León es insignificante. Tan solo uno de los entrevistados mostró un conocimiento fiel a la realidad, pues el centro escolar en el que trabaja está ubicado en las cercanías de una importante colonia indígena, y es en el que se trata con más sensibilidad la cuestión indígena, contando con varias iniciativas para trabajar con esta y con otras minorías socioculturales. En las pequeñas y medianas escuelas privadas se tiene un conocimiento dado más por la convivencia con sus alumnos indígenas que por una política institucionalizada. Así, suelen ser conscientes de sus dificultades de adaptación, socioeconómicas y culturales, pero siempre desde el particular punto de vista de sus alumnos. No tienen una visión más amplia de la situación de la migración indígena en el estado. En las grandes universidades hay un grado de conocimiento de los datos numéricos bastante fiel a los datos oficiales. No obstante esta noción acertada en lo numérico del fenómeno, todos ellos inciden en que el tamaño de esta población no es suficiente para convertirse en un mercado interesante para el negocio educativo.

Esta evidente invisibilización de los grupos indígenas en el ámbito escolar, unas veces por ignorancia y otras por falta de in-

terés mercadotécnico, encuentra su correlato en el ámbito social más amplio.

Medidas institucionales para el tratamiento de la diversidad sociocultural

En lo referente a este apartado hemos encontrado que en las instituciones educativas consultadas las actividades de proyección e intervención del alumnado hacia la comunidad y hacia otras culturas son relativamente numerosas. No sucede lo mismo respecto a las actividades para el reforzamiento de la identidad colectiva, pues la única relevante que podemos encuadrar aquí es aquella cuyo principal fin es reforzar la identidad nacional a través de la celebración de las llamadas asambleas cívicas. Esta práctica, igualadora y homogeneizadora, no encuentra su equivalente para el fomento o reconocimiento de identidades colectivas parciales, étnicas o de otra índole.

Hay otras actividades regulares entre las que destacan especialmente, las dirigidas a formación deportiva y cultural del alumnado, que son las más numerosas y comunes en todos los tipos de centros educativos consultados. Entre la que se preocupan por la diversidad cultural hemos visto que existen espacios para la reproducción de culturas de otros países (por ejemplo, en la enseñanza de una segunda lengua), pero nunca para la reproducción de culturas indígenas de México. También es importante el potencial descubierto durante el proceso de la investigación tanto para la libre expresión de diversos colectivos juveniles como para la labor educativa y formadora en valores a través de una actividad particular: la representación teatral o cinematográfica.

Otras actividades diseñadas para el alumno son las que calificamos como esporádicas para la formación deportiva y cultural y que sirven de plataforma para fomentar una educación en valores de tolerancia o no discriminación, entre otras. Aquí contamos con conferencias y pláticas sobre sexualidad, derechos humanos, valores éticos y desarrollo humano.

De cualquier manera el tratamiento de la diversidad cultural no es visto como una cuestión educativa central y en el currículo solo se da, en contadas ocasiones, de manera transversal. El único caso encontrado en el que se da cierta modificación curricular es el Ba-

chillerato multicultural del Tecnológico de Monterrey, si bien no se contempla la preocupación por la cuestión indígena. En este sentido, los centros públicos no tienen autonomía para modificar sus planes de estudios hacia el tratamiento de la diversidad cultural, ni para adaptarlos a su particular entorno sociocultural. No obstante este freno, en varios de estos centros se afirma que se trabaja con los alumnos las cuestiones de discriminación, equidad de género, racismo, tolerancia y respeto a la diversidad a través de ciertas materias.

Otro punto fundamental en el tratamiento de la diversidad son los maestros, en particular resalta que en casi todos los centros consultados hay un programa de tutores. La orientación del tutor se puede dar de manera individual pero también grupal, en cuyo caso se abre la posibilidad de que se trabajen temas éticos como la tolerancia a la diversidad.

La labor de los maestros en muchas ocasiones incide de manera espontánea en el reforzamiento de valores y de las dinámicas sociales entre pares. Aunque en los centros públicos se ha afirmado en más de una ocasión que los maestros se dedican a impartir sus materias sin entrar a considerar la cuestión de la diversidad cultural o de las discapacidades, sí tenemos algún ejemplo en el que el profesorado ejerce una función de tutelaje e intervención en ciertas dinámicas sociales. En las preparatorias privadas pequeñas y medianas juega un papel informal como agente cohesionador entre un alumnado más o menos fragmentado: el profesor sirve de ejemplo, también en cuanto a actitudes de respeto a la diferencia (función ejemplificadora), además de contribuir a generar confianza y autoestima en el alumno para que consiga terminar su ciclo educativo (función motivadora).

Cada centro educativo ofrece estrategias diferenciadas en función de la realidad socioeconómica y cultural a la que debe dar respuesta. Por ejemplo, mientras que en la UDEM podemos apreciar que el peso institucional sobre el alumno se deja sentir también a través del profesorado, en el caso de la UMM esta presencia es más liviana y se orienta más hacia la labor asistencial cuando surgen iniciativas desde el propio alumnado. Es decir, en un caso la intervención del maestro es el resultado de la decidida labor educadora y socializadora de la institución y en el otro es más bien una res-

puesta a necesidades que van surgiendo desde su base social: el alumnado.

En conjunto predominan los posicionamientos individualizadores, igualitarios y homogeneizadores, frente a otras posibles posturas que fomentasen la pluralidad cultural y la expresión diversa de diferentes grupos sociales. Podríamos ubicar cada centro educativo en una escala cuyos polos indicarían el máximo espacio para la diversidad y el máximo esfuerzo institucional para la homogeneización; aunque todos ellos, en su conjunto, están más cerca del polo homogeneizador. En esta escala los centros educativos de carácter religioso consultados se ubicarían en la posición relativa más cercana a este extremo homogeneizador e igualador, pues son las que han mostrado ejercer una mayor presión socializadora e institucionalizadora sobre su alumnado. Lo anterior queda patente en el reglamento disciplinario de varios centros con el que se persigue una estricta observancia de ciertos códigos de vestimenta y referidos al aspecto físico de los estudiantes, a pesar de que aquí si gozan todos los centros de cierta autonomía para determinar sus propios reglamentos internos. Se busca, en general, uniformizar y evitar que se distingan, cuando no disolver ciertas identidades colectivas en proceso de construcción.

Las dinámicas características de las pequeñas y medianas preparatorias privadas, caracterizadas por la práctica inexistencia de tiempo libre fuera del aula, sobre todo en los turnos sabatinos, que es a los que acude mayoritariamente el estudiantado indígena, no dejan prácticamente espacio para plantearse el trato que deben recibir ciertos colectivos, ni es su objetivo la educación en valores de su estudiantado, además, en muchas ocasiones son de edades demasiado avanzadas para plantearse este tipo de necesidad.

En el caso de los centros educativos dependientes de la SEP también se prima el principio de igualdad y la ausencia de posicionamientos ante cualquier tipo de colectivo. Una experiencia en contra de esto la encontramos en el CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup, donde llevan a cabo experiencias que constituyen un proceso de canalización institucional de manifestaciones culturales espontáneas consideradas formativas, dándose así un aprovechamiento de la energía colectiva para el desarrollo de ac-

tividades formativas y beneficiosas para la comunidad y para el propio alumnado.

Medidas institucionales para el tratamiento de la población indígena

La precaria situación socioeconómica de la mayor parte de la población indígena en Nuevo León se convierte en uno de los primeros condicionantes que inciden negativamente en los índices de abandono escolar en este sector poblacional. A pesar de ello, prácticamente ninguna institución otorga becas a estudiantes por el hecho de ser indígena, salvo las ya mencionadas excepciones del CBTIS 74 (esporádica) y la UANL que lo realiza de forma sistemática.

Las becas para poder seguir estudiando se conceden basándose en dos criterios: socioeconómico y de rendimiento académico. Aunque no exista el criterio específico de condición étnica, la situación de la población indígena en la estructura socioeconómica del área metropolitana de Monterrey hace que el criterio necesidad socioeconómica sea aplicable en gran medida a este sector de la población. Asimismo, la percepción del rendimiento escolar de la población indígena es mucho mejor de lo que pudiera imaginarse, por lo que no son pocos los casos de estudiantes indígenas que podrían aprovechar alguna de estas becas. Y en este punto encontramos una de los mayores problemas a los que se enfrentan: la dificultad de acceder a la información sobre los programas de becas, los cuales se incrementan entre la población que además de ocupar uno de los peldaños más bajos de nuestra sociedad, y por ello mismo, adolece de la capacitación y habilidades necesarias para conseguir la información y, posteriormente, el apoyo que tanto necesita. Esta situación de desinformación es mayor entre aquellos migrantes que vienen de otros estados que desconocen los recursos que pueden solicitar y mayor aún si el migrante es indígena pues sus diferentes códigos culturales no son los adecuados para la labor de búsqueda de recursos institucionales.

De cualquier manera, en ninguno de los centros consultados se ha constatado la existencia de ningún tipo de iniciativa o apoyo para el ingreso de estudiantes indígenas. No solo no hay ayudas específicas destinadas a la población indígena ni acciones que indiquen una preocupación especial por este sector poblacional, sino

que al ser cuestionados abiertamente tampoco ha sido considerado por prácticamente ninguno de los responsables institucionales consultados que se trate de un sector de su alumnado al que haya que prestar una especial atención. Esto explica que las estadísticas de eficiencia terminal, deserción, reprobación, se manejan en todos los centros de nuestra muestra de manera agregada, sin considerar por separado a indígenas y a foráneos.

El papel de los maestros como motivadores y reforzadores de la confianza de su alumnado, en los centros privados pequeños y medianos, así como la comunicación fluida entre el centro educativo, el alumno y su familia, en el caso de los centros públicos de la SEP, son dos factores destacados para lograr unos buenos índices de eficiencia terminal.

Percepción de la problemática del alumnado indígena vista por los responsables de los centros educativos consultados

La ausencia de datos numéricos, tanto de rendimiento académico como de eficiencia terminal del alumnado indígena es común al cien por cien de los centros consultados. Varios de los centros consultados (Tecnológico de Monterrey, UDEM y CETIS 101) presentan un total desconocimiento de la situación particular de los alumnos indígenas, y otros (UANL, UR y UMM) presentan un conocimiento muy limitado. Algunos, como CETIS 101 y UANL, manifiestan desinterés por llevar a cabo un seguimiento especializado del alumnado indígena basándose en un enfoque igualitarista de los alumnos.

En el resto de centros consultados, la mayor parte percibe que el rendimiento del alumnado indígena es superior a la media; tal es el caso del Instituto Fleming, Insuco, ISAC, ITCEN y Colegio Excelsior en cuanto los alumnos regulares. Solo perciben que el rendimiento es inferior en el CBTIS 74, en el Colegio Excelsior (en los turnos sabatinos) y en el ETEC.

No obstante, de las respuestas de los directivos y maestros se desprenden algunas actitudes y valores considerados característicos de las poblaciones indígenas que influyen en su desempeño escolar como son el respeto a la autoridad, la responsabilidad y la actitud cohibida. Los dos primeros: el respeto a la autoridad y el mayor grado de responsabilidad son vistos como factores positivos

para su desempeño académico y, en alguna ocasión, su timidez ha sido vista como un factor negativo. Si añadimos el factor de género vemos como las mujeres indígenas son percibidas como más responsables y comprometidas que los alumnos varones, lo que revierte en un mayor aprovechamiento académico de ellas, aunque esto no se vea muchas veces manifestado en el número de mujeres que se reciben, pues el peso de la cultura de las comunidades indígenas sobre los roles asignados a la mujer indígena en ocasiones supone un obstáculo para que pueda concluir su ciclo educativo. Así, alguna de las razones importantes de abandono por parte de las estudiantes indígenas está el embarazo precoz y la obligación de ayudar en cuestiones domésticas.

Un factor negativo y decisivo respecto a la posibilidad de que terminen sus estudios es la condición de migrante de la mayor parte de los alumnos indígenas (92 por ciento) que supone una urgencia laboral y económica (65 por ciento manifiestan trabajar como actividad principal). Este hecho marca su sentido de la responsabilidad, lo cual es positivo para su rendimiento académico, pero también es causa de gran parte del abandono escolar. El trabajo más común entre las mujeres indígenas es el de empleada doméstica, el cual condiciona en gran medida su rendimiento y su eficacia terminal, en ocasiones de manera positiva y en otras de manera negativa, como hemos visto en algunos ejemplos citados a lo largo del texto.

En el caso de los hombres es muy común dedicarse a la construcción pero a lo largo del texto se han encontrado menciones de lo que significa para ciertas culturas indígenas trabajar como músico, lo cual se convierte en numerosas ocasiones en causa directa del abandono escolar entre los estudiantes varones.

Al contrario de lo que en algunos casos se piensa que podría ser un problema para su integración escolar el idioma en casi ningún caso se ha considerado un obstáculo y solo en dos centros han mencionado recordar estudiantes que no se expresaran bien en español.

En lo que sí han coincidido los responsables de los centros consultados que han respondido las preguntas es en considerar que los alumnos indígenas tienden claramente a relacionarse entre ellos, así como que existe una marcada barrera social entre los alumnos indígenas y los mestizos. A este respecto hay que resaltar que los

centros educativos ofrecen muy poco tiempo para la socialización, entre quince y treinta minutos de receso, lo cual no ayuda a las dinámicas informales entre pares.

Esta cohesión interna también tiene consecuencias consideradas positivas: el apoyo mutuo que se dan los indígenas migrantes o el activismo social traducido en diversas expresiones de solidaridad. El hecho de que el estudiante sea también trabajador y con cargas familiares incide negativamente en su tendencia al agrupamiento por identificación étnica. Es decir, produce un proceso de individualización que lo desvincula tanto de compañeros indígenas, como de compañeros mestizos, y de la propia institución educativa.

En lo referido a las relaciones entre estudiantes indígenas y mestizos la totalidad de los entrevistados afirma que están marcadas por el respeto y la tolerancia. Esta percepción contrasta con las respuestas del 20 por ciento de los estudiantes indígenas encuestados, los cuales afirmaron haber presenciado en el ámbito escolar situaciones de malos tratos a compañeros por el hecho de ser indígenas. Aun así, de acuerdo a los directivos de los centros educativos parece que, aunque existe una barrera social entre estudiantes indígenas y mestizos, no existe un conflicto abierto. De todos los entrevistados solo uno ha narrado algún caso de conflicto de esta naturaleza, e incluso este era de muy baja intensidad.

La cara negativa de la adscripción indígena, también mencionada por los informantes en algunas ocasiones, es la negación de la misma, la automarginación y el auto ocultamiento étnico. Se han detectado varias situaciones de asimilación cultural, en unas ocasiones resultado del auto ocultamiento y en otras, producto del movimiento del individuo hacia valores y actitudes consideradas más juveniles y urbanas, es decir, que prima la identificación en torno a la variable edad frente a la identificación étnica. También nos han descrito situaciones que nos hablan de un proceso, más que de asimilación cultural, de integración social. Así se retrata un proceso lógico de todo aquel migrante o de todo aquel que ingresa por primera vez en una institución, proceso en virtud del cual se pasa progresivamente del aislamiento y el ensimismamiento endogrupal a la interacción normalizada a nivel intergrupala.

RECOMENDACIONES

Juan Antonio Doncel de la Colina

La primera y más evidente recomendación emanada del diagnóstico realizado consiste en comenzar a fomentar el desarrollo de medidas que contribuyan a visibilizar a la población indígena, tanto al sector poblacional en edad de estudiar como a las culturas que representan en su conjunto. La medida que consideramos que las instituciones públicas y los centros educativos deben plantearse como prioritaria es la de llevar a cabo una contabilidad fiel del estudiantado indígena presente en los planteles educativos de Nuevo León. Así, para empezar a gestionar el estado caótico en el que se encuentra el conocimiento del estudiantado indígena en el estado debería empezarse por establecer unos criterios claros y unívocos para determinar a quién se considera indígena y a quién no. Una vez consensuados estos criterios por la institución encargada de promover este conteo, debería fomentarse la realización de una campaña para la realización de un censo de este estudiantado. Creemos que solo llevando a cabo una contabilidad fidedigna de acuerdo a unos criterios definidos se podrá empezar a generar conciencia de la magnitud del fenómeno y por lo tanto reconocer la necesidad de emprender acciones específicas para contribuir a solventar la situación. Por este motivo, tan importante como la realización de este censo, aparece la labor de difusión que eficazmente ayude a conocer esta realidad a todos los agentes sociales y educativos implicados.

Este debería ser el primer paso para continuar realizando y difundiendo diagnósticos socioeducativos, entendidos como herramienta de lucha contra uno de los principales problemas detectados en el presente trabajo: la invisibilización del fenómeno indígena y la consecuente falta de conciencia entre las autoridades educativas. En este sentido, ya hemos señalado al final de nuestro

diagnóstico que sería de especial importancia realizar un estudio más profundo sobre las necesidades socioeducativas de las comunidades indígenas desde su propio punto de vista. Esto implica necesariamente la realización de un trabajo de carácter etnográfico que enriquezca los resultados exploratorios que hemos ofrecido en la primera parte de nuestro trabajo, la parte cuantitativa. Algunos de los aspectos que habría que considerar aquí son el papel activo de las comunidades indígenas en la inserción educativa de sus jóvenes; es decir, el interés o desinterés y los motivos que aducen para elegir la vía del estudio y no otras posibles estrategias de supervivencia y adaptación social. En suma, se trataría de conocer las prioridades socioeducativas, laborales, económicas o de cualquier otra índole que surgen entre la propia población indígena. Por otra parte, también habría que ampliar la muestra de centros educativos que hemos seleccionado para la parte cualitativa de nuestro trabajo, así como analizar con más detenimiento algunos de nuestros hallazgos más destacables.

Si bien a través del conocimiento sistemático del fenómeno de la migración indígena y de la difusión de este, contribuimos a luchar contra el problema de la invisibilización, también debemos abrir un segundo frente de iniciativas para combatir los problemas relacionados con la discriminación y el consecuente auto ocultamiento étnico que imposibilita, en última instancia, la visibilización y contabilización de este fenómeno. En este sentido, son varias las acciones que se pueden promover desde diversas instancias educativas. Algunas sugerencias para desarrollar dentro de los centros educativos son:

–Realizar actividades culturales extracurriculares que contribuyan a exhibir algunas de las culturas indígenas más presentes en el estado. Por un lado, se trataría de promover o facilitar la organización de actividades para el reforzamiento de identidades colectivas que vayan más allá de la mera identidad nacional. La generación de espacios en los que ciertas minorías pueden exponer con orgullo parte de lo que habitualmente esconden pueden ser especialmente eficaces en la lucha contra la discriminación y la exclusión social. Por otra parte, también hay que seguir promoviendo las actividades de proyección e intervención del alumnado mestizo hacia la

comunidad y hacia otras culturas, ofreciéndole la posibilidad de convivir y de contactar directamente con colectivos socioculturales generalmente muy alejados de sus esferas de interacción social cotidiana. Sin duda, a través de este tipo de actividad se consigue una mayor sensibilización, mayor conciencia y se contribuye a evitar actitudes y conductas discriminatorias. Por último, aunque de un modo menos directo, pues no tienen una vocación tan obvia de formación en valores enfocados hacia la atención a la diversidad, las actividades para la formación deportiva y cultural también pueden ser útiles para luchar contra la discriminación, siempre que se les de el enfoque adecuado, aprovechando las dinámicas grupales de interacción que surgen en el desarrollo de cada actividad, así como fomentando la participación por parte de ciertos grupos marginales. Aquí podemos señalar, a modo de ejemplo, el importante potencial tanto para la libre expresión de diversos colectivos juveniles como para la labor educativa y formadora en valores de una actividad particular: la representación teatral o cinematográfica.

–Promover la formación y concienciación de maestros en lo que se refiere a la atención a la diversidad cultural y a la cuestión indígena. La importancia de los maestros viene dada porque representan el eslabón del organigrama institucional que tiene un contacto más directo y cotidiano con el alumnado al que se pretende educar en valores y formar académicamente. De este modo los maestros se convierten en los principales intermediarios entre los ideales de cada institución y el alumnado al que se trata de transmitir estos ideales. Un medio para fomentar un profesorado sensible, activo e implicado en la cuestión de la multiculturalidad sería llevando a cabo un programa de formación de los mismos en mediación intercultural. Asimismo, se puede aprovechar la existencia de programas ya existentes, como son los programas de tutorías presentes en casi todos los centros consultados, reorientándolos hacia la implicación de los tutores tanto en iniciativas orientadas a obtener un conocimiento fiel del fenómeno (por ejemplo, los tutores pueden ayudar a levantar encuestas entre sus grupos asignados) como a las referidas a luchar directamente contra la discriminación mediante la realización de actividades extracurriculares y detección de situaciones problemáticas.

-Fomentar la implicación de alumnos indígenas en las dinámicas de sus centros educativos a diferentes niveles. La implicación de alumnos indígenas en diversas actividades puede servir de herramienta para empoderarlos en un doble sentido: por un lado se refuerza su autoestima y su autoimagen y por otro lado aparecen como figuras carismáticas ante sus compañeros mestizos. Durante el trabajo de campo se han detectado un par de experiencias exitosas en este sentido como el caso del tutor que se apoyó en una alumna indígena aventajada para que intercediera con parientes suyos que no respondían bien en la escuela o la experiencia de una muy buena estudiante, aunque muy introvertida y con ciertos problemas de adaptación social, que fue incorporada como colaboradora a unas clases de refuerzo. De estas iniciativas surge la posibilidad de implicar en las dinámicas de integración o visibilización a estudiantes indígenas, de modo que sirvan tanto de mediadores con sus compañeros de etnia como en agentes destacados de la comunidad escolar.

-Establecer la posibilidad de desarrollar desde las instituciones educativas medidas de discriminación positiva. El abanico de estas medidas es amplio, yendo desde el ofrecimiento de clases de refuerzo para los que tienen problemas de aprendizaje hasta el seguimiento especializado de ciertos colectivos a través, por ejemplo, del tutor. Si bien se ha constatado reiteradamente que la intensa y fluida comunicación entre el centro, el alumno y sus padres es un factor destacado para lograr unos buenos índices de eficiencia terminal, se puede establecer la posibilidad de ampliar este flujo de comunicación hacia la comunidad indígena a través de sus representantes, en caso de tenerlos. Por otra parte, a través de la aplicación de pruebas específicas en el momento del ingreso del alumno en el centro se pueden detectar ciertas dificultades procedentes no tanto de factores psicosociales como socioculturales o étnicos. De este modo también se podría llevar a cabo un seguimiento minucioso desde un primer momento.

-Fortalecer el programa de becas y facilitar el acceso a la información durante todo el proceso de solicitud. La paupérrima situación socioeconómica de la mayor parte de la población indígena en Nuevo León se convierte en uno de los primeros condicionan-

tes que inciden negativamente en los índices de abandono escolar entre este sector poblacional, por lo que el fortalecimiento de los programas de becas destinados a indígenas debe tomarse como la primera de las medidas para formar parte de una política de discriminación positiva. Por otra parte, se ha hecho patente que en muchas ocasiones el desconocimiento de los programas de becas existentes o de los mecanismos para obtenerlas impide que accedan a estas quienes más las necesitan. El problema de la desinformación se agrava entre la población que ocupa uno de los peldaños más bajos de nuestra sociedad y adolece de la capacitación y habilidades necesarias para acceder a la información. A ello hay que sumar su condición de migrante y de indígena, lo que hace que estas habilidades y conocimientos disminuyan más aún. La única vía para tratar de solucionar este problema es la puesta en marcha de campañas informativas que vayan más allá de la mera emisión del mensaje y que incluyan un acompañamiento efectivo a lo largo de todo el proceso de petición de la beca. En este sentido aparece como ejemplar la labor desarrollada desde uno de los centros consultados, pues el propio personal se ocupa de promocionar las distintas becas entre su alumnado, se les invita a un evento informativo, se les ayuda a cubrir los datos y con la papelería, se publican todos los pasos a seguir en el periódico mural y el personal presiona cotidianamente a los alumnos para que lo soliciten.

Por último, solo nos resta señalar la importancia de que todas las medidas que se lleven a cabo y, más aún, los ideales que sustentan dichas medidas, sean plasmadas por escrito a distintos niveles en documentos institucionales: normativas, reglamentos, estatutos y legislación. Entendemos que son muchas y de muy diferente orden las instituciones públicas y privadas que deben asumir su cuota de responsabilidad en esta situación e implicarse en estos cambios: centros educativos, órganos de gobierno y asociaciones civiles defensoras de los derechos de los pueblos indígenas, por lo que también es de vital importancia que se dé entre ellas una efectiva comunicación y coordinación para lograr finalmente la creación de conciencia respecto a un fenómeno creciente, así como una acción social conjunta acorde a las necesidades que van surgiendo.



Yo nací sin fortuna
nada desafiando el destino
mi única riqueza era el amor
soy un indígena, un don de
dios. Muchas personas y
infeliz me humillaba por
indígena, ignorandome toda
tratando de que cambie,
que soy, lo que valgo y sobre
raíces, pero solo digo soy
y así me morire con todas
raíces y siendo indígena
aunque me dieran todo el
mundo. Pero de pronto mi
cambiado me vi entre gran
gente fingirse orgullosa frente
mundo vulgar y embustero, tan
sa que de nada le sirve el dinero
muere lo mismo que un indígena
tumbó es el mismo abujero
por distinto camino, voy siguiendo
mi destino y entre indígenas
orgullosa, si es amando, doy mi amor
con los indígenas me quito el
desprecio hasta el más poderoso
caca le digo he labrado

... y sin
... stino de frente,
... e saber que
... que dios me
... hasta el más
... por ser indi-
... la gente,
... que olvide lo
... re todo mis
... así, así nació,
... os mis
... y no cambio
... dinero del
... suerte ha
... gente. Esa
... nte a un
... n ruin vanido-
... nero, que se
... na y su
... . Ahora voy
... ndo tan solo
... me siento
... mor entero,
... sombrero y
... o. Soy Sin-



ANEXOS

ANEXO 1

GUIÓN PARA ENTREVISTA: EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y POBLACIÓN INDÍGENA

Temas para la generación del rapport

Antigüedad de la institución; inseguridad actual; planes de expansión.

Generales: Nombre, sexo, edad, puesto, antigüedad, formación académica

1. Educación multicultural/intercultural

¿Existen en su institución políticas relativas a la educación multicultural o intercultural?, En caso afirmativo ¿puede mencionar esas políticas?

¿Las políticas están plasmadas en algún documento al que podamos acceder?, ¿Tiene su institución mecanismos que evalúen las políticas relativas a la educación multicultural o intercultural? (De aquí en adelante, consignar cuando, a falta de ofrecer una opinión institucional, el entrevistado ofrezca la personal).

2. Educación media superior y población indígena

(ingreso y estimación de su eficiencia)

¿Cuántos estudiantes hay en el centro educativo en el que usted trabaja?

¿Algunos de ellos son indígenas? (si dice que no, preguntar por foráneos y pedir que nos remita a una persona que él considere está más informada)

¿Tiene idea de cuántos? ¿Cómo los identifica? ¿Hay más hombres o más mujeres? ¿En qué turnos están inscritos?, ¿Sabe de qué lugares provienen?

¿Puede compartir alguna experiencia que haya tenido usted o su institución con estudiantes de origen indígena? (ayudarlos a resolver un problema, orientarlos, ayudarlos con falta de papelería, alguna situación académica, eventos culturales, conflictos, malos entendidos...)

¿Dentro de los apoyos que ofrece su institución, existe alguno que ayude al estudiante a ingresar a su centro educativo, por el hecho de ser indígena?
¿En qué consiste? (especificar si son becas, apoyos, desparas, asesorías)
¿Estos apoyos son parte de una normativa escrita? ¿Podemos tener acceso a ella?

¿Estos apoyos han tenido algún resultado práctico para la institución como aumento de matrícula, dificultad de pagos, aumento en la diversidad cultural, conflictos?. (Lo que aquí se quiere conocer es si tienen algún mecanismo para evaluar la eficacia de esta política de apoyos al ingreso de estudiantes. Pedir todos los datos socio-demográficos que nos pueda facilitar, ya sea hablando o acudiendo a documentos estadísticos del centro).

3. Educación media superior y población indígena

(Permanencia y estimación de su eficiencia)

¿Cómo se atienden las diferencias culturales de su población escolar? A este respecto, por favor hablemos de los programas, del desarrollo de los cursos, de proyectos extracurriculares o del trato de los maestros a los alumnos. Esta atención se lleva a cabo, ¿de manera formal o informal?
¿Existen documentos escritos que sustenten esta preocupación? ¿Cómo se controla la aplicación de esta normativa? (escrita o no escrita)

¿De qué forma se involucran los maestros en su interacción cotidiana con los alumnos al respecto de la diversidad de culturas? ¿Trabajan con ellos los problemas de discriminación? ¿De qué forma?

(Diferenciar siempre entre acciones regulares y con perspectivas de desarrollo a medio o largo plazo de acciones más espontáneas y aisladas –por ejemplo, celebración de un día de la diversidad y de la interculturalidad. Consignar cuando, a falta de ofrecer la opinión institucional, el entrevistado ofrezca su opinión personal).

¿Podría usted describir algunas de las dinámicas de relación entre los diferentes grupos culturales estudiantiles? Por ejemplo, ¿cómo son las dinámicas sociales en los recreos y en los salones de clase? (¿sirve la pertenencia a un grupo étnico como un factor de cohesión social dentro del grupos de pares?, ¿y de exclusión social?).

¿Se reconoce en su centro la presencia de los indígenas como algo a lo que hay que prestar atención?

¿Cuál es su experiencia en cuanto al desempeño de estudiantes indígenas en relación a asignaturas, participación en diversas actividades, etcétera?

¿Se perciben a simple vista diferencias culturales entre alumnos indígenas y los no indígenas? ¿Cuáles son? Esas diferencias ¿ayudan o dificultan el aprendizaje de todos los alumnos en general?

¿Existen estereotipos entre los distintos grupos de escolares? ¿Cuáles son los más comunes? ¿Algunos se refieren a los alumnos indígenas?

Existen conductas discriminatorias entre los distintos grupos de escolares ¿Puede compartir algún ejemplo? ¿Algunas se refieren a los alumnos indígenas?

¿Cuál es la situación con respecto al tiempo en que los alumnos indígenas concluyen sus estudios; las causas por las que reprueban; por las que se retiran, temporal o totalmente?, (sin rechazar los casos concretos conducir al entrevistado hacia una respuesta más abstracta). ¿Se conoce el grado de eficiencia terminal que tienen los estudiantes indígenas? ¿Cuál es? ¿Existe alguna estrategia de retención? ¿Cuál es?

¿Tiene su institución mecanismos que evalúen las políticas relativas a la permanencia de estudiantes indígenas en la institución?

4. Conocimiento de la realidad indígena en el estado de Nuevo León.

¿Podría usted compartir elementos que nos ayuden a describir el panorama de la población indígena en el estado de Nuevo León?

Por ejemplo, ¿sabe cuántos indígenas hay en Nuevo León y en México?, ¿Cuántos indígenas hay en edad escolar en Nuevo León y en México?

¿Qué entiende usted por interculturalidad?; ¿y por educación intercultural?

IMPORTANTE:

–Al final de la entrevista el entrevistador debe tratar de obtener todo tipo de evidencias documentales relativas al tema (estatus, normativas escritas, datos estadísticos).

–Además, el entrevistador deberá pedir al entrevistado orientación para localizar nuevos centros educativos con alto número de estudiantes indígenas y sus respectivos informantes clave.

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA LA PARTE CUANTITATIVA

Encuestador _____ Folio _____ Fecha _____

Gracias por ayudarnos a responder este cuestionario que trata sobre población indígena y educación media superior en Nuevo León. El cuestionario será usado para impulsar de mejores oportunidades de estudio. Sus opiniones serán anónimas.

Caracterización sociodemográfica

1. Sexo: Masculino Femenino

2. Edad _____ 3. Estado civil _____

4. Estado de origen: _____ 5. Municipio de origen: _____

6. Localidad _____

7. Municipio de residencia en Nuevo León _____

8. Colonia _____

9. ¿Con quién vives actualmente? (tachar)

Familia nuclear Familia extensa Paisanos

Casa de patrones Amigos Solo Otros

10. ¿Cuál es tu actividad preponderante? (La que le ocupa más tiempo)

1. Trabajo doméstico

7. Empleado empresa servicios

2. Jardinero

8. Técnico/mecánico

3. Pequeño comercio

9. Empleado de gobierno

4. Obrero (fábrica o maquiladora)

10. Desempleado

5. Artesano

11. Estudiante

6. Albañil

12. Otro

11. ¿Conoces alguna otra lengua aparte del español? Sí No

12. ¿Cuál? _____

13-21. ¿Qué tan bien manejas cada una de las lenguas que hablas?

(1. Poco o nada / 2. Más o menos / 3. Bastante)

	ESPAÑOL			LENGUA 2			LENGUA 3		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Entiende									
Entiende y habla									
Entiende, habla y escribe									

22. ¿Tus padres hablan lengua indígena?

Ambos ____ Solo uno ____ Ninguno ____

Situación escolar respecto de la Educación Media Superior

23-25. Tus estudios previos los realizaste en:

LUGAR DE ORIGEN OTRO LUGAR (DETERMINAR)

Primaria

Secundaria

Preparatoria

26. ¿Cuál es tu situación escolar actual?

Estudia educación media superior ____

Egresó de educación media superior ____

Dejó estudios temporalmente ____ Definitivamente ____

27. Tipo de educación media superior del encuestado

Preparatoria regular ____ Preparatoria técnica ____ Especialidad ____

28. Grado de estudios que actualmente cursa o último grado de estudios, si abandonó.

Primer semestre _____ Tetramestre _____ Cuarto semestre _____ Tetramestre _____

Segundo semestre _____ Tetramestre _____ Quinto semestre _____ Tetramestre _____

Tercer semestre _____ Tetramestre _____ Sexto semestre _____ Tetramestre _____

29. Estudias actualmente carrera _____

30. Qué carrera estudias _____

31. En qué nivel de carrera estás _____

Conocimiento de programas de inserción

32. ¿Conoces algún programa que apoye a indígenas para sus estudios en

Monterrey en educación media superior? Sí ___ No ___

33. ¿Puedes mencionar alguno? _____

34. ¿Has recibido ayuda de alguna institución para tu educación media superior (becas, ayuda en hospedajes, comida, libros)?

Sí ___ No ___

35. Si has recibido ayuda, ¿de qué institución se trata? _____

36. ¿Recibiste esta ayuda por el hecho de ser indígena?

Sí ___ No ___

37. Recibes ayuda para educación superior

Sí ___ No ___ (Solo para egresados)

Percepción de la efectividad de los programas de inserción

38. Si has recibido ayuda de algún programa público o privado para tus estudios, por el hecho de ser indígena, ¿qué tan importante fue para ti en una escala del uno al cinco, donde 1 es nada importante y 5 es muy importante?

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

39. ¿Puedes mencionar dos ejemplos sobre la manera en que te han ayudado estos apoyos?

40. ¿Hubo algún aspecto del programa de apoyo que no te hayan cumplido?

Sí ___ No ___

41. ¿Qué aspecto? _____

42. ¿Hubo algún aspecto en el que tú no hayas cumplido para con el programa? Sí ___ No ___

43. ¿Qué aspecto? _____

44. ¿Conoces a otros compañeros indígenas que hayan recibido algún tipo de beca o apoyo federal, público o privado, por el hecho de ser indígenas?

Sí ___ No ___

45. ¿Sabes qué tipo de ayuda reciben? _____

46. En tu opinión, ¿qué tan importante ha sido para tus compañeros indígenas la ayuda que reciben en una escala del uno al cinco, donde 1 es nada importante, y 5 es muy importante?

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

NOTA: Las preguntas se refieren solo a la educación media superior, aunque el entrevistado sea ya egresado y esté en un nivel educativo superior.

Principales motivos de deserción o de éxito

47-49. ¿Menciona tres tipos de personas en tu escuela de los que hayas recibido más apoyo para tus estudios de educación media superior? (El 1 es el primer tipo mencionado, 3, el último).

Directivos	Maestros	Empleados	Compañeros	Compañeros indígenas	Otros
------------	----------	-----------	------------	----------------------	-------

50. ¿Has sentido malos tratos en la escuela? Sí ___ No ___

(Si responde NO, ir a la 55)

51-53. ¿Por parte de quién? (El 1 es el primer tipo mencionado; 3, el último).

Directivos	Maestros	Empleados	Compañeros	Compañeros indígenas	Otros
------------	----------	-----------	------------	----------------------	-------

54. ¿Los maltratos tenían que ver con el hecho de ser indígena?

Sí ___ No ___

55. ¿Has percibido la discriminación hacia otros compañeros indígenas? Sí ___ No ___

56. ¿Puedes dar un ejemplo? _____

(Solo para quien abandonó estudios)

57. ¿Hace cuánto dejaste tus estudios?

Hasta 1 año _____ 1 a 2 años ___ Más de 2 años ___

58. ¿Puedes mencionar dos razones por las cuales dejaste tus estudios? ___

59. ¿Tienes planes de continuarlos? Sí ___ No ___

60. ¿Qué necesitas para hacerlo? _____

61. ¿Si volvieras a retomar sus estudios que te gustaría que cambiara para que lograras terminarlos (fuera o dentro de tu escuela)? (Dejar abierta la respuesta)

(Solo para egresados)

62. Menciona dos aspectos que te han ayudado a terminar tus estudios ____

Identidad y autoadscripción

63. ¿Te consideras indígena? Sí ____ No ____

64. ¿Por qué? _____

NOTAS: _____

ANEXO 3 MANUAL DE CÓDIGOS

Para todos los casos:

No contestó= 99; No sabe = 98; No procede / No aplica = 0

CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA						
VAR.	NOMBRE	PREGUNTA	VALORES DE LA VARIABLE			
0	NVARIA	Número de la variable	...			
1	SEXO	Sexo	Hombre Mujer			
2	EDAD	Edad	...			
3	EDOCIVIL	¿Cuál es tu estado civil?	Soltera			
			Casada			
			Unión Libre			
			Viuda			
			Divorciada			
			Otro			
4	EDORIGEN	Estado de origen	San Luis Potosí			
			Veracruz			
			Oaxaca			
			Querétaro			
			Hidalgo			
			Puebla			
5	MP ORIGEN	Municipio de origen	Nayarit			
			Nuevo León			
			Otro			
			Por su número, recodificación posterior			
			6	L ORIGEN	Localidad de origen	Apodaca
						Escobedo
García						
Guadalupe						
Juárez						
Monterrey						
7	MPOAQUI	Municipio de residencia en Nuevo León	Salinas Victoria			
			San Nicolás de los Garza			
			Santa Catarina			
			San Pedro Garza García			
			Otros			

8	COL AQUI	¿Colonia donde vive?	Por su número, recodificación posterior...	
				1
			Familia nuclear	2
			Familia extensa	3
9	VIVE CON	¿Con quién vives actualmente?	Paisanos	4
			Casa de patronos	5
			Amigos	6
			Solo	7
			Otros	
			Trabajo doméstico	1
			Jardinero	2
			Pequeño comercio	3
			Obrero (fábrica o maquiladora)	4
			Artesano	5
10	ACTIVIDA	¿Cuál es tu actividad preponderante?	Albañil	6
			Empleado empresa servicios	7
			Técnico / Mecánico	8
			Empleado de Gobierno	9
			Desempleado	10
			Estudiante	11
			Otro	12
11	OLENGUA	¿Conoces alguna otra lengua, además del español?	SI	1
			NO	2
			Náhuatl	1
			Cora	2
			Tenek /huasteco	3
12	CUALENG	¿Cuál (lengua)?	Otomí	4
			Mixteco	5
			Zapoteco	6
			Otro	7
			Inglés	8
			Poco o nada	1
13	ESPANOL1	Entiende español	Más o menos	2
			Bastante	3
			Poco o nada	1
14	ESPANOL2	Entiende y habla español	Más o menos	2
			Bastante	3
			Poco o nada	1
15	ESPANOL3	Entiende y escribe español	Más o menos	2
			Bastante	3

16	LINDIGEN1	Entiende lengua indígena	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
17	LINDIGEN2	Entiende y habla lengua indígena	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
18	LINDIGEN3	Entiende, y escribe lengua indígena	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
19	INGLES1	Entiende inglés	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
20	INGLES2	Entiende y habla inglés	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
21	INGLES3	Entiende y escribe inglés	Poco	1
			Más o menos	2
			Bastante	3
			Nada	4
22	PADRESLI	¿Tus padres hablan lengua indígena?	Ambos	1
			Solo uno	2
			Ninguno	3
23	EDPREVI1	Tus estudios de primaria los realizaste en...	Lugar de origen	1
			Monterrey	2
			Otra ciudad	3
24	EDPREVI2	Tus estudios de secundaria los realizaste en...	Lugar de origen	1
			Monterrey	2
			Otra ciudad	3
25	EDPREVI3	Tus estudios de preparatoria los realizaste en...	Lugar de origen	1
			Monterrey	2
			Otra ciudad	3

SITUACIÓN ESCOLAR RESPECTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR				
26	SITESCOL	¿Cuál es tu situación escolar actual?	Estudia educación media superior	1
			Egresó de educación media superior	2
			Dejó temporalmente	3
			Dejó definitivamente	4
27	TIPOEMS	Tipo de educación media superior del encuestado	Preparatoria regular	1
			Preparatoria técnica	2
			Especialidad	3
28	GRADEMS	Grado de estudios que actualmente cursa o último grado de estudios, si abandonó	Primer Semestre /tetra	1
			Segundo Semestre /tetra	2
			Tercer Semestre /tetra	3
			Cuarto Semestre /tetra	4
			Quinto Semestre /tetra	5
			Sexto Semestre /tetra	6
29	ESTCARRE	¿Estudia actualmente alguna carrera?	Sí	1
			No	2
30	QUECARRE	¿Qué carrera estudia?	Económico-administrativas	1
			Humanidades y ciencias de la conducta	2
			Ciencias Sociales	3
			Ciencias de la ingeniería	4
			Físico-matemáticas y Ciencias de la tierra	5
			Medicina y Ciencias de la salud	6
			Biología y química	7
			Biotecnología y Ciencias agropecuarias	8
			Otros	9
31	GRADCARR	¿En qué nivel de carrera está?	Primer Semestre /tetra	1
			Segundo Semestre /tetra	2
			Tercer Semestre /tetra	3
			Cuarto Semestre /tetra	4
			Quinto Semestre /tetra	5
			Sexto Semestre /tetra	6
			Séptimo Semestre /tetra	7
			Octavo Semestre /tetra	8
			Noveno Semestre /tetra	9
			Décimo Semestre /tetra	10
			Egresó	11

CONOCIMIENTO DE PROGRAMAS DE INSERCIÓN				
32	CONOCPRO	¿Conoces algún programa que apoye a indígenas para sus estudios en Monterrey de educación media superior?	Sí	1
			No	2
33	CUALPRO	¿Puedes mencionar uno (o varios)?	OPORTUNIDADES	1
			SEDESOL	2
			INJUVE MUNICIPAL	3
			INJUVE ESTATAL	4
			CDI	5
			IGLESIAS	6
			ZIHUAME MOCHILLA	7
			FUNDACIÓN RANGEL	8
			FUNDACION NAYAR	9
			OTRO	10
			VARIOS	11
			ESCUELA DONDE ESTUDIA	12
34	RECIBIOA	¿Has recibido ayuda de alguna institución para tu educación media superior (becas, ayuda en hospedajes, comida, libros, etc.)?	Sí	1
			No	2
35	QUEINSTI	Si has recibido ayuda, ¿de qué institución se trata?	OPORTUNIDADES	1
			SEDESOL	2
			INJUVE MUNICIPAL	3
			INJUVE ESTATAL	4
			CDI	5
			IGLESIAS	6
			ZIHUAME MOCHILLA	7
			FUNDACIÓN RANGEL	8
			FUNDACION NAYAR	9
			OTRO	10
			VARIOS	11
			ESCUELA DONDE ESTUDIA	12
36	PORINDIG	¿Recibiste esta ayuda por el hecho de ser indígena?	Sí	1
			No	2
37	EDUSUPE	¿Recibes ayuda para educación superior?	Sí	1
			No	2

PERCEPCIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN

38	PERAYUDA	Si has recibido ayuda de algún programa público o privado para tus estudios, por el hecho de ser indígena, ¿qué tan importante fue para ti en una escala del uno al cinco, donde 1 es nada importante, y 5 es muy importante?	Nada importante	1
			Poco importante	2
			Más o menos importante	3
			Importante	4
			Muy importante	5
39	EJEAYUDA	¿Puedes mencionar dos ejemplos sobre la manera como te han ayudado estos apoyos?	Económica (colegiaturas, libros y material educativo, transporte, comida, vestido)	1
			Hospedaje	2
			Capacitación educativa (Regularización de materias)	3
			Formación varia (educación sanitaria, religiosa, legal)	4
			Reforzamiento de la identidad indígena	5
			Otros	6
39.1	EJEAYUDA	¿Puedes mencionar dos ejemplos sobre la manera como te han ayudado estos apoyos?	Económica (colegiaturas, libros y material educativo, transporte, comida, vestido)	1
			Hospedaje	2
			Capacitación educativa (Regularización de materias)	3
			Formación varia (educación sanitaria, religiosa, legal)	4
			Reforzamiento de la identidad indígena	5
			Otros	6
40	NOCUMPLE	¿Hubo algún aspecto del programa de apoyo que no se te haya cumplido?	Sí	1
			No	2
41	QUEASPE2	¿Qué aspecto?	Proyectos inconclusos	1
			No respetaron descuento en colegiatura	2
			Otro	3

42	NOCUMPL2	¿Hubo algún aspecto en el que tú no hayas cumplido para con el programa?	Sí	1
			No	2
43	QUEASPEC	¿Qué aspecto?	No asiste a reuniones informativas	1
			No cumplir requisitos académicos (asistencia, calificaciones)	2
			No cumplir con las reglas de casa	3
			Otro	4
44	COOTROS	¿Conoces a otros compañeros indígenas que hayan recibido algún tipo de beca o apoyo federal, público o privado por el hecho de ser indígenas?	Sí	1
			No	2
45	QUEAYUD	¿Sabes qué tipo de ayuda reciben?	Económica (colegiaturas, libros y material educativo, transporte, comida, vestido)	1
			Hospedaje	2
			Capacitación educativa (Regularización de materias)	3
			Formación varia (Educación sanitaria, religiosa, legal)	4
			Reforzamiento de la identidad indígena	5
			Otros	6
46	OPIAYUDA	En tu opinión, ¿qué tan importante ha sido para tus compañeros indígenas la ayuda que reciben en una escala del uno al cinco, donde 1 es nada importante, y 5 es muy importante?	Nada importante	1
			Poco importante	2
			Más o menos importante	3
			Importante	4
			Muy importante	5

PRINCIPALES MOTIVOS DE ABANDONO O DE ÉXITO

47	AYUESC1	¿Menciona tres tipos de personas en tu escuela de los que hayas recibido más apoyo para tus estudios de educación media superior? 1	Directivos	1
			Maestros	2
			Empleados	3
			Compañeros	4
			Compañeros indígenas	5
			Otros	6
			Nadie/ninguno/ yo mismo	7
48	AYUESC2	¿Menciona tres tipos de personas en tu escuela de los que hayas recibido más apoyo para tus estudios de educación media superior? 2	Directivos	1
			Maestros	2
			Empleados	3
			Compañeros	4
			Compañeros indígenas	5
			Otros	6
			49	AYUESC3
Maestros	2			
Empleados	3			
Compañeros	4			
Compañeros indígenas	5			
Otros	6			
50	MALTRATO	¿Has sentido malos tratos en la escuela educación media superior?		
			No	2
51	QUIEMAL1	¿Por parte de quién? 1	Directivos	1
			Maestros	2
			Empleados	3
			Compañeros	4
			Compañeros indígenas	5
			Otros	6
52	QUIEMAL2	¿Por parte de quién? 2	Directivos	1
			Maestros	2
			Empleados	3
			Compañeros	4
			Compañeros indígenas	5
			Otros	6

53	QUIEMAL3	¿Por parte de quién? 3	Directivos	1
			Maestros	2
			Empleados	3
			Compañeros	4
			Compañeros indígenas	5
			Otros	6
54	MALINDIG	¿Los maltratos tenían que ver con el hecho de ser indígena?	Sí	1
			No	2
55	DISCOTRO	¿Has percibido la discriminación hacia otros compañeros indígenas	Sí	1
			No	2
56	EJDISCRIM	¿Puedes dar un ejemplo?	Burlas por uso de la lengua, por los rasgos y la vestimenta.	1
			Insultos racistas (indios, ¿Qué hacen aquí?)	2
			Aislamiento en equipos escolares	3
			Otros	4
57	CUANDEJO	¿Hace cuánto dejaste tus estudios?	Hasta 1 año	1
			1 a dos años	2
			Más de dos años	3
58	RAZODEJO	¿Puedes mencionar dos razones por las cuales dejaste tus estudios?	Economía / trabajo	1
			Situación personal /familiar	2
			Migración a otro lugar	3
			Rendimiento escolar	4
			Otros	5
59	SEGUIRA	¿Tienes planes de continuarlos?	Sí	1
			No	2
60	QUENECEC	¿Qué necesitas para hacerlo?	Tener dinero	1
			Tener trabajo	2
			Tener tiempo	3
			Tener apoyo o mejoría escolar	4
			Tener motivación	5
			Varias de las anteriores	6
			Nada	7
			Otros aspectos	8

61	QUECAMBI	¿Si volvieras a retomar tus estudios que te gustaría que cambiara para que lograras terminarlos? (fuera de tu escuela, dentro de tu escuela)	Tener dinero	1
			Tener trabajo	2
			Tener tiempo	3
			Tener apoyo o mejoría escolar	4
			Tener motivación	5
			Varias de las anteriores	6
			Nada	7
			Otros aspectos	8
			Más apoyo familiar	9
			Menos discriminación	10
62	QUEAYUDO	Menciona dos aspectos que te han ayudado a terminar tus estudios	Resolví aspecto económico / laboral	1
			Deseos de superación / Constancia	2
			Apoyo familiar	3
			Apoyo escolar	4
			Apoyos institucionales / laborales	5
			Otros	6
62.1	QUEAYUDO	Menciona dos aspectos que te han ayudado a terminar tus estudios	Resolví aspecto económico / laboral	1
			Deseos de superación / Constancia	2
			Apoyo familiar / de compañeros	3
			Apoyo escolar	4
			Apoyos institucionales / laborales	5
			Otros	6
Identidad y autoadscripción				
63	ERESINDI	¿Te consideras indígena?	Sí	1
			No	2
64	PORQUE1	¿Por qué? Sí	Elementos de la cultura (Lengua, costumbres, valores, creencias, prácticas) +	1
			Origen familiar (raíz, sangre) +	2
			Origen geográfico indígena / +	3
			Origen rural / pobreza -	4
			Porque es un orgullo / gusto +	5
			Porque sí, porque así soy	6
Otros	7			

			Elementos de la cultura (Lengua, costumbres, valores, creencias, prácticas)	1
64.1	PORQUE2	¿Por qué? Sí	Origen familiar (raíz, sangre) +	2
			Origen geográfico indígena / +	3
			Origen rural / pobreza -	4
			Porque es un orgullo / gusto +	5
			Porque sí, porque así soy	6
			Otros	7
			Elementos de la cultura (Lengua, costumbres, valores, creencias, prácticas)	1
64.2	PORQUE3	¿Por qué? Sí	Origen familiar (raíz, sangre) +	2
			Origen geográfico indígena / +	3
			Origen rural / pobreza -	4
			Porque es un orgullo / gusto +	5
			Porque sí, porque así soy	6
			Otros	7
			Elementos de la cultura (Lengua, costumbres, valores, creencias, prácticas) -	1
65	PORQUENO1	¿Por qué? No	Origen familiar (raíz, sangre) -	2
			Origen geográfico indígena / -	3
			Origen rural / pobreza	4
			Porque es un orgullo / gusto +	5
			Porque sí, porque así soy	6
			Otros	7
			Elementos de la cultura (Lengua, costumbres, valores, creencias, prácticas)	1
65.1	PORQUENO2	¿Por qué? No	Origen familiar (raíz, sangre) +	2
			Origen geográfico indígena / +	3
			Origen rural / pobreza -	4
			Porque es un orgullo / gusto +	5
			Porque sí, porque así soy	6
			Otros	7
66	ESCUELA	Escuela a la que asiste	Preparatorias regular pública	1
			Preparatoria regular privada	2
			Preparatoria técnica pública	3
			Preparatoria técnica privada	4
			Otros	5

			José Juan Olvera	1
			Juan Doncel	2
			Marcela Villanueva	3
			Ivan Ibarra	4
			Jorge Villagómez	5
			Leonardo	6
			Felix	7
67	ENCUESTA	Nombre del encuestador	Liberio	8
			Arianna	9
			Wendolin	10
			César	11
			Misael	12
			Diana	13
			Nicasio	14
			Laura	15
			Javier	16
68	Fecha	Fecha en la que se realizó la entrevista	---	--
			JJO	1
			JJO y LEO	2
			JJO y Alejandro	3
69	CAPTURA	Nombre del capturista de la encuesta	Marcela	4
			Leo	5
			JJO y Misael	6
			Marcela y Alejandro	7
			Marcela y Leo	8
			Jorge Villagómez	9

FUENTES PRIMARIAS Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- Informante 1. Encargado del sistema de preparatorias y de la Facultad de Humanidades. Universidad Regiomontana. Entrevistador: Carlos Muñiz Muriel.
- Informante 2. Dirección Académica de Enseñanza Media en la rectoría de la zona metropolitana de Monterrey. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Entrevistador: Carlos Muñiz Muriel.
- Informante 3. Secretario General. Universidad Metropolitana de Monterrey. Entrevistador: Juan Antonio Doncel de la Colina.
- Informante 4. Secretario Académico. Universidad Autónoma de Nuevo León. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 5. Encargada del sistema de preparatorias. Universitario INSUCO. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 6. Jefa de servicios escolares del CBTIS 74. Entrevistador: Juan Antonio Doncel de la Colina.
- Informante 7. Jefe de Promoción y Vinculación del CONALEP Don Benjamín Salinas Westrup. Entrevistador: Juan Antonio Doncel de la Colina.
- Informante 8. Propietario del centro educativo ETEC. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 9. Directora del plantel Centro, Instituto Fleming. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 10. Encargada de Asuntos Estudiantiles. Instituto de Sistemas Administrativos Computacionales (ISAC). Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 11. Profesor y prefecto. ITCEN Computación. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.

- Informante 12. Directora de Educación Media Superior, de la Universidad de Monterrey. Entrevistador: Carlos Muñiz Muriel.
- Informante. 13. Directora del Colegio Excelsior. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 14. Secretaria Académica, Universidad Metropolitana de Monterrey. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante. 15. Encargada académica de Itcen Computación. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 16. Director del Centro Educativo ETEC. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 17. Subdelegado en Nuevo León del Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Entrevistadores: Blanca Trujillo y José Juan Olvera Gudiño.
- Informante 18. Directora de Zihuame Mochilla, A.C. Entrevistador: José Juan Olvera Gudiño.
- Informantes 19 y 20: Fundadores y dirigentes de Procuración de Justicia Étnica, A.C. Entrevistadores: José Juan Olvera Gudiño y Juan Antonio Doncel de la Colina.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (1999). *Proyecto de intervención educativa con niñas y niños indígenas que asisten a escuelas primarias generales de la zona metropolitana de Monterrey*. Monterrey, México: No publicado. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- CDI. (2011). *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2010*. México, CDI. Bajado el 6 de noviembre del 2011 de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=18&limit=5&limitstart=0&order=name&dir=ASC&Itemid=18
- Congreso del Estado de Nuevo León. *Constitución Política del Estado de Nuevo León*. Documento electrónico, bajado el 12/10/2012 de http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/constitucion_politica_del_estado_libre_y_soberano_de_nuevo_leon/
- Congreso del Estado de Nuevo León. *Ley de los Derechos Indígenas en el estado de Nuevo León*. Documento electrónico bajado el

- 12/10/2012 de http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_los_derechos_indigenas_en_el_estado_de_nuevo_leon/
- Dietz, G.(2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, DF, México. Fondo de Cultura.
- Durin, S. (2003). “Nuevo León, nuevo destino de la migración indígena”. *Revista de Antropología Experimental*, número 3, 2003. Bajado de www.ujaen.es/huesped/rae
- Durin, S. Sheridan, C. y Moreno, R. (2007). “Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey”, en *Trayectorias*, Vol. IX, número 23, enero-abril, México, UANL.
- Durin, S. (2007). “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de Educación Indígena en Nuevo León”, en *Frontera Norte*, julio diciembre. Año/Vol. 19. Número 38. Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- Durin, S. y Moreno, R. (2008). “Caracterización socio demográfica de la población hablante de lengua indígena en el área metropolitana de Monterrey”, en Séverine Durin, coord. *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. México, Publicaciones de la Casa Chata.
- Durin, S. (2009). *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el área metropolitana de Monterrey*. Monterrey. CIESAS, UNESCO, CDI.
- Durin, S. y García-Tello, D. (2011). “Etnicidad y educación superior. Indígenas universitarios en Monterrey”, en José Juan Olvera y Blanca Delia Vázquez, coordinadores. *Procesos comunicativos en la migración. De la escuela a la feria popular*. Monterrey. COLEF-UR-UDEM.ITESM.
- Estrada, J. (29/11/2011). “Miles de indígenas dejan atrás sus pueblos y emigran al norte de México”. En CNNMéxico.com. Bajado el 6/11/2011 de <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/11/28/miles-de-indigenas-dejan-atras-sus-pueblos-y-emigran-al-norte-de-mexico>
- Farfán, M. y Castillo, J. (2002). “Migrantes Mixtecos. La red social y el sistema de cargos”. *Revista Humanidades* número. 11. Tecnológico de Monterrey, Monterrey.

- Farfán, M., Castillo, J. y Fernández, I. (2003). "Territorialidad indígena: migrantes mixtecos y otomíes en Nuevo León". *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, Vol. III, Alicia M. Barabas (coord.). México. INAH.
- Gallart, A. y Henríquez, C. (2006). "Indígenas y educación superior. Algunas reflexiones". *Universidades*. número 32, julio-diciembre. pp. 27-37.
- Gallegos, Luz V. (2010). *Ser mixteco en la escuela: discriminación y formas de enfrentamiento en el contexto de la migración*. Monterrey. Tesis de maestría no publicada.
- García Tello, D. P. (2010). *Mixtecos regios. Organización socioespacial e inserción de un grupo mixteco al área metropolitana de Monterrey*. Tesis de maestría en Geografía Humana, El Colegio de Michoacán, extensión La Piedad, Zamora.
- Gobierno de Nuevo León (2012). *Tercer informe de Gobierno de Rodrigo Medina de la Cruz*, versión electrónica obtenida el 11/11/2012 de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/t_informe_base/tercer_informe_documento.pdf
- INEGI (2004). *La población indígena en México*. México. Bajado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas.html el 26/09/2011.
- INEGI. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Tabulados básicos.
- Mato, D. (2009), coord. *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos*, Caracas. IESALC-UNESCO.
- Olvera, J. (2000). *Por una política cultural para la población indígena en Nuevo León*. Reporte no publicado. Monterrey. Universidad Regiomontana.
- Olvera, J. y otros (2002). *Amoxtli. Proyecto de Intervención para el fomento de la lectura en escuelas primarias con presencia de niños indígenas*. Reporte no publicado. Monterrey. Universidad Regiomontana, Municipio de Monterrey.
- Olvera, J., Doncel, J., Muñiz, C. y Trujillo, B. (2011). *Población indígena e instituciones de educación media superior en Nuevo León. Panorama de inserción y políticas de acceso y permanencia*, Monterrey. CDI, Universidad Regiomontana.

- Tupuola, A. (2007). "Pasifika Edgewalkers: Urban Migration, Resilience and Indigenous Transcultural Identities", (Los que zigzaguean en el Pacífico: la migración urbana, la elasticidad y las identidades transculturales indígenas). Reunión de un Grupo de Expertos sobre los pueblos indígenas urbanos y la migración, 27 a 29 de marzo de 2007. Nueva York. ONU.
- Robles, H. (2011). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaría de Educación (2010). *Programa Sectorial de Educación 2010-2015*. Monterrey. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Zapata, C. (2009). "Aproximación crítica al proyecto de las universidades indígenas en América Latina". *II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires. 25 de junio del 2009.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México. Secretaría de Educación Pública.

Se imprimieron 1000 ejemplares en noviembre de 2014,
en los talleres de Grafiady, S.A. de C.V. en Escobedo, N.L.
El cuidado editorial estuvo a cargo del
Fondo Editorial de Nuevo León.

EL ÁREA METROPOLITANA DE MONTERREY se caracteriza por constituir un cruce de múltiples migraciones, de procesos multiculturales e interculturales, así como por la pobre conciencia que sobre esta realidad tienen sus ciudadanos. La migración indígena en nuestro estado es un fenómeno reciente a partir de que hablantes de 56 pueblos originarios del país se han instalado en Nuevo León. Una de las principales manifestaciones de la evolución de las comunidades la encontramos en el terreno educativo. En este estudio se muestra la situación real de los estudiantes indígenas del nivel medio superior y, con ello, se busca aportar una herramienta de apoyo para la elaboración de políticas públicas que conduzcan hacia la eficaz inserción de este sector de la población.

ISBN 978-607-8266-38-8



U-ERRE™
La Nueva
Universidad
Regiomontana


FONDO EDITORIAL
DE NUEVO LEÓN


UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN