

MIGRACIÓN INTERNA, INFANCIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas



CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ SOLERA Y TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL
(Coordinadores)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] HD 1531.M6 M54.2018

[Dewey] 331.12972 M54.2018

Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas / Carlos Rafael Rodríguez Solera, Teresa de Jesús Rojas Rangel (Coordinadores). — México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018 — 360 pp. — 17 x 22 cm. — ISBN: 978-607-417-554-7

1. Trabajadores menores agrícolas migrantes – México – Condiciones sociales. 2. Trabajadores menores agrícolas migrantes – México – Educación. I. Rodríguez, Carlos R. (Carlos Rafael Rodríguez Solera). II. Rojas Rangel, Teresa de Jesús. III. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

Coordinación editorial: María Dolores Villagómez Díaz

Corrección de estilo: Jessica Alcázar Zaragoza y Luis Felipe Brice Mondragón

Diseño y formación: José Alexandro Ruelas Barbachano

Fotografías: portada El adiós, cortesía de Campamentos Na' Valí; contraportada archivo Carlos Rafael Rodríguez Solera.

D.R. © 2018 Universidad Iberoamericana, A.C.

Prol. Paseo de la Reforma 880

Col. Lomas de Santa Fe

Ciudad de México

01219

publica@ibero.mx

Primera edición: 2018

ISBN: 978-607-417-554-7

Se autoriza su reproducción total o parcial por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente.

Impreso y hecho en México.

MIGRACIÓN INTERNA, INFANCIA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Aproximaciones interdisciplinarias, actores
y propuestas de políticas públicas

Carlos Rafael Rodríguez Solera
Teresa de Jesús Rojas Rangel
(Coordinadores)



CONTENIDO

PRÓLOGO

Sylvia Schmelkes del Valle7

PRESENTACIÓN

Carlos Rafael Rodríguez Solera, Teresa de Jesús Rojas Rangel, Mario Cruz Martínez.13

INTRODUCCIÓN

Teresa de Jesús Rojas Rangel17

I. POLÍTICAS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y ACCIONES GUBERNAMENTALES PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE NIÑOS MIGRANTES AGRÍCOLAS

Teresa de Jesús Rojas Rangel43

DESPOITIZACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL JORNALERO Y PRIVATIZACIÓN DEL BIENESTAR DE NIÑOS MIGRANTES INTERNOS

Valentina Glockner Fagetti75

DIRECTRICES DE POLÍTICA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA NIÑEZ MIGRANTE AGRÍCOLA

Francisco Miranda López97

RESPUESTAS ESTATALES A LAS DIRECTRICES DEL INEE PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN DE HIJOS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES	
Arcelia Martínez Bordón	123

II. LA ESCUELA EN CONTEXTOS MIGRATORIOS RURALES

ÉXITO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE FAMILIAS DE JORNALEROS MIGRANTES EN MÉXICO	
Carlos Rafael Rodríguez Solera	153

LA VIDA DE FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN CAMPOS Y ESCUELAS DE MICHOACÁN, DESDE LA MIRADA INFANTIL	
Ana María Méndez Puga, Irma Leticia Castro Valdovinos, María de Lourdes Vargas Garduño	181

FORMAR EDUCADORES PARA NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES MIGRANTES	
Héctor Manuel Jacobo García, Margarita Armenta Beltrán	203

PROPUESTA PARA ATENDER A NIÑAS Y NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS, INDÍGENAS Y MIGRANTES: LA EXPERIENCIA DEL CAMPAMENTO NA' VALÍ	
David Martínez Mendizábal, Giovanna Battaglia Velázquez, Damaris Juárez Bendito	233

III. LA MIGRACIÓN URBANA Y LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA

REPENSAR LA NIÑEZ INDÍGENA, DENOMINADA MIGRANTE, EN LAS CIUDADES: RETOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA	
Gabriela Victoria Czarny Krishkautzky, Elizabeth Martínez Buenabad	259

LA ESCUELA URBANA ADAPTABLE A LOS NIÑOS MIGRANTES EN PUEBLA	
Martha Josefina Franco García	285

EDUCACIÓN BÁSICA DE MIGRANTES INDÍGENAS EN QUERÉTARO. REFLEXIONES ANTROPOLÓGICAS	
Nicanor Rebolledo Recendiz, Diana Cristina Méndez Flores	311

REFLEXIÓN FINAL	
Carlos Rafael Rodríguez Solera	337

SEMBLANZAS	351
------------	-----

REPENSAR LA NIÑEZ INDÍGENA, DENOMINADA MIGRANTE, EN LAS CIUDADES: RETOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA¹

Gabriela Victoria Czarny Krishkautzky
Elizabeth Martínez Buenabad

Introducción

En México todo individuo tiene derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, la cual es obligatoria, gratuita e impartida por el Estado. Para 2013, los indicadores de cobertura y la tasa neta de escolarización del grupo de edad de 6 a 11 años muestran que la educación primaria es universal, lo que se traduce en el hecho de que casi todos los niños y las niñas están matriculados en alguno de los servicios de primaria² (SEB, 2014). Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, en todo el país había 26 millones de alumnos en educación básica, de estos al menos 1.17 eran hablantes de lengua indígena (INEE-UNICEF, 2016).

Sin embargo, esa cobertura no es completa, y para el caso de los niños y niñas indígenas la cobertura es menor. Por ejemplo, en 2010, según los datos del censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013), más de medio millón de menores indígenas entre 8 y 14 años no sabían escribir debido a que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela. En el grupo de 6 a 11 años de edad, que debe asistir a la primaria, hay 400 mil niños y niñas que no lo hacen. La eficiencia terminal de población indígena de la educación básica es baja: por cada 100 niños y niñas indígenas que ingresan a primaria, sólo 76 concluyen la secundaria en tiempo y forma. Las explicaciones son diversas: desde la falta de escuelas en las zonas rurales y la pobreza extrema hasta la incapacidad del Estado mexicano para garantizar un nivel de vida adecuado para todos los menores.

¹ Este trabajo tiene como base las investigaciones sobre el tema que venimos desarrollando de manera compartida desde hace algunos años, y que se documenta en diversas publicaciones, algunas de las cuales se citan en este texto. Agradecemos los apoyos brindados para la realización de este capítulo a las asistentes en investigación María Celeste Amador Ibarra, Clara Toxqui Teutle y Alicia Velázquez Urrieta.

² En educación básica se registró la presencia de al menos 121 mil alumnos hablantes de lengua indígena que no hablaban español (monolingües). De ellos, más de 87 mil asistían a preescolares y primarias indígenas, poco más de 10 mil asistían a servicios de tipo general y más de 5 mil asistían a los distintos tipos de servicio en secundaria.

Si bien es cierto que nuestra Constitución Mexicana (Carbonell, 2010) resalta en algunos artículos³ el mandato de respetar los valores, la ideología y las creencias de cualquier ciudadana o ciudadano, las realidades vividas en las interacciones cotidianas revelan que no se cumplen las garantías individuales allí expresadas. Señalamos esto porque los marcos jurídicos y legales son fundamentales, ya que apuntalan las denominadas sociedades de derecho y, al mismo tiempo, protegen a las ciudadanas y los ciudadanos, sea cual sea su condición social, étnica, cultural, religiosa y preferencia sexual. En ese sentido, en México contamos con el derecho a no ser discriminados.⁴

Sin duda, se trata de un avance importante en materia jurídica. No obstante, en distintas encuestas nacionales sobre discriminación realizadas por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (CONAPRED, 2005) y la Segunda Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (CONAPRED, 2010) muestran los altos niveles de discriminación hacia diferentes sectores, en particular hacia los indígenas. Por ejemplo, en la primera encuesta se apunta que “El 60% de mexicanos que se encuestaron dijeron que no permitirían a un grupo de indígenas establecerse cerca de sus viviendas” (CONAPRED, 2005).

Este trabajo, al centrarse en infancias indígenas y escolarización en contextos urbanos y de movilidad territorial, empieza por reconocer procesos, entre ellos, la inequidad escolar y la discriminación que padecen los pueblos indígenas. En el informe sobre el *Estado Mundial de la Infancia 2012: Niñas y niños en un mundo urbano* (UNICEF, 2012), se recuperan diversas perspectivas sobre la niñez en variados contextos. Sin embargo, la infancia indígena vuelve a quedar invisibilizada; no obstante que en México

³ Artículo 1º: “[...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (adicionado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001). Artículo 2º: “[...] La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...] Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres”.

⁴ Derecho reconocido en el marco de la Reforma Constitucional que aprobó el Congreso de la Unión en materia de derechos y cultura indígenas, en agosto de 2001.

un conjunto de investigaciones documentan la situación de ese sector, como se muestra más adelante.

No señalaremos los datos macroeconómicos que indican niveles de pobreza y marginación social, en los cuales generalmente se ubica a la población y a la infancia indígena. Partimos del hecho de que esos datos permiten indicar, retomando a Gelover y Da Silva (2013), que las políticas en la materia han creado las condiciones mínimas para ascender social y económicamente, y consideran que la “superación de la desigualdad” en la cual viven los niños y las niñas indígenas depende de su propio esfuerzo, cuando más bien, como muestran otros estudios, el acceso a posiciones deseables, tanto en la escuela como en la división social del trabajo, está atravesando por variables que no han sido consideradas con suficiencia en las políticas públicas (INEGI, 2013).⁵ Entre otras variables, se mencionan el racismo o colonialismo interno, así como el mercado donde el talento y el esfuerzo sólo tienen premio cuando resultan valiosos para los generadores de consumo (Gelover y Da Silva, 2013).

A efectos de contribuir con enfoques y perspectivas para la elaboración de políticas educativas dirigidas a la infancia indígena, nos referimos, en primer lugar, a los estudios socioculturales que avanzan en la comprensión de lo que se denomina infancia indígena y niñez indígena “migrante” en contextos urbanos. Luego, ubicamos algunos datos sobre la presencia indígena en las ciudades y su acceso a la escolaridad básica. Posteriormente, exponemos un panorama general de la denominada educación intercultural en las políticas y propuestas educativas. Finalmente, se identifican las principales problemáticas que enfrentan los niños de familias indígenas en escuelas primarias del sistema general en contextos urbanos, y presentamos algunas líneas para promover la construcción de políticas públicas con equidad y justicia, para una sociedad que busca ser de derecho y que se denomina pluricultural.

⁵ En 2010, por ejemplo, 53.8 por ciento de niñas y niños menores de 18 años fueron reportados en condiciones de pobreza, y de más de cinco millones de niños y adolescentes indígenas que viven en el país, más del 70 por ciento padece de pobreza alimentaria. Se aprecia la reproducción intergeneracional de la pobreza, lo cual obstaculiza el cumplimiento de los derechos de millones de infantes.

Las nociones de niñez indígena y de indígena migrante

Las investigaciones en el campo de la antropología educativa y la psicología cultural que han abordado el tema de la niñez indígena dan cuenta de una serie de procesos que configuran socioculturalmente lo que se denomina bajo esa categoría. En este sentido, la misma concepción de niñez se ha venido reformulando.

Si bien es una noción que sociológicamente define un periodo de la vida, no en todos los contextos, comunidades y sociedades se espera lo mismo de los niños y las niñas. En ese sentido, los estudios socioculturales sobre la infancia han demostrado que no hay una definición única sobre lo que es *ser* niños y niñas, ya que ello se vincula con lo que en cada contexto se establece y redefine permanentemente respecto de los sujetos que integran esos universos.

Este apartado presenta dos niveles de análisis para señalar la necesidad de repensar la misma noción de niñez indígena y la de indígenas migrantes en las ciudades. Tal aspecto, entendemos, contribuirá a la reformulación de políticas educativas que consideren la pluralidad cultural y lingüística de nuestro país y, con ello, se avanzará en procesos de ciudadanía con equidad y justicia social. En otras palabras, una inversión social adecuada en la infancia puede fortalecer el carácter inclusivo y democrático de la sociedad.

La noción de niñez y su relación con los procesos de socialización familiares y comunitarios

Los estudios que han atendido los temas de socialización y crianza de niños en diversas comunidades con tradiciones propias —en este caso, las indígenas y las rurales— dan cuenta de modos de aprender culturalmente situados y vinculados con los procesos de socialización familiar y comunitaria. Las investigaciones resaltan procesos de *autonomía y participación de las niñas y los niños* (Paradise y Hään, 2009; Bertely, 2013) en diversas actividades de la vida familiar y comunitaria, lo cual desarrolla múltiples habilidades a través de las que se aprende y se constituye la persona. Basándose en estudios realizados en diferentes partes del mundo, los trabajos de investigación tratan de establecer paralelos cognitivos. Advierten que la tradición de aprendizaje cultural y familiar no se opone, en todos los casos, al del contexto escolar; más bien resaltan que

los estudiantes aprenden bajo estructuras cognitivas que pertenecen a su experiencia de socialización comunitaria (Paradise y Hään, 2009; Rogoff, Paradise, Mejía, Correa y Angelillo, 2010; Gaskins, 2010).

Estos trabajos dan elementos para repensar las prácticas pedagógicas en las escuelas, lo que implicaría introducir enfoques socioculturales para generar enseñanzas y aprendizajes pertinentes y de valor. En este sentido, diversas propuestas educativas, tanto a nivel internacional como nacional, han avanzado en considerar estos enfoques en los que se busca que el trabajo pedagógico y didáctico en las escuelas retome los estilos de aprendizaje que son, por naturaleza, socioculturales.

Otra vertiente de estudios vinculada con la noción de niñez indígena ha resaltado que, a partir de los procesos de socialización y crianza, los niños ocupan lugares importantes en las comunidades, siendo *activos constructores* de nuevas relaciones con los adultos (Podestá, 2000). Al seguir el trabajo de Gelover y Da Silva (2013, p. 146) se reconoce que la transformación de los vínculos niño-adulto no es tarea fácil, pues la participación infantil protagónica “requiere de un entorno adulto favorecedor para el desarrollo de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para construir una cultura de derechos diversificados”. Los trabajos que avanzan en la identificación de estas nuevas relaciones en comunidades indígenas señalan relaciones infancia-poder, infancia-institucionalidad e infancia-derechos. En particular, el tema de la relación infancia-derechos⁶ ha adquirido un lugar relevante en las políticas públicas y, para el caso de la niñez indígena específicamente, se ha avanzado en la identificación de procesos reconocidos como el de *ciudadanía infantil*, conceptualización emergente en el campo educativo (Gelover y Da Silva, 2013). Las investigaciones realizadas en contextos interculturales muestran que esta se concretiza en las actividades productivas y sociales vinculadas con la identidad, prácticas de reciprocidad y ámbitos de responsabilidad social en donde participan los niños y niñas indígenas (Podestá, 2007; Vega, 2015).

Todo lo anterior es relevante porque nos conduce a repensar la construcción de políticas públicas dirigidas a la infancia y en concreto a la indígena, teniendo como re-

⁶ La Convención sobre los Derechos del Niño, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, ajeno a la explotación y con derecho a expresar libremente sus opiniones (UNICEF, 1989).

ferencia el reconocimientos de estilos culturales de aprendizaje y de socialización que desarrollan habilidades como la autonomía y la participación, calibrando el lugar de los sujetos en sus propias comunidades, lo cual les permite desarrollarse como miembros en ellas. Por tanto, considerar las modalidades propias de socialización y educación de las comunidades, así como la necesaria inversión con equidad y justicia para todas y todos los niños será determinante para el presente y el futuro del país.

La noción de “migrantes” indígenas y su implicación para la construcción de una nación pluricultural

Con base en la Constitución, Gómez (2000) señala el derecho de todo mexicano de transitar y vivir en cualquier parte del territorio nacional. Entonces ¿por qué a los indígenas, cuando cambian de residencia, se les denomina “migrantes”, y no así al resto de los sujetos mexicanos cuando cambian de estado, ciudad o localidad?

Uno de los aspectos que resaltan en las políticas educativas de los últimos 20 años es el mantener la denominación de “migrantes” —también el trato que con base en ello se les da— para referirse a los indígenas que dejan sus comunidades, pueblos y regiones de origen dentro de México y buscan asentarse en diversas ciudades (de distintos tamaños) en todo el país.

Ante todo, llamar “migrantes” a los sujetos y comunidades indígenas que salen por diversas razones —económicas, políticas, religiosas y de violencia de todo tipo— de sus comunidades, tiene una carga de extranjería. En este sentido, trabajos de investigación ya han señalado que los indígenas que se trasladan a las ciudades son tratados como extranjeros o como no pertenecientes a este país (Ohemichen, 2005; Martínez, 2014). Por su parte, diversas organizaciones indígenas asentadas en las ciudades han señalado que no son migrantes, son indígenas con derechos, como cualquier ciudadano mexicano al cambiar de residencia y moverse a lo largo del territorio nacional.

Tratar a los indígenas como no pertenecientes a la nación mexicana remite a la profunda historia de colonización, conquista y racismo que se ha mantenido desde la Colonia, aunque con rasgos diferentes con la creación de un país independiente. Lo anterior se relaciona también con el modo de seguir conceptualizando “lo indígena” como ligado a comunidades rurales y alejadas no sólo de los escenarios urbanos, sino

del imaginario de lo que debe ser un “sujeto moderno”. Como lo hemos señalado en otros trabajos:

Es la relación campo-ciudad, caracterización dual que estableció diferencias de poder a través de resaltar identidades culturales en oposición, acentuando la idea de *progreso* y sujetos *civilizados* por vivir en ciudades *versus* sujetos *atrasados* y *bárbaros*, definidos así por ser y reconocerse como campesinos. Si para ser ciudadano en las nacientes naciones del siglo XIX había que ser exponente de un modelo de civilización inspirado en una noción de ciudad eurocéntrica y un modo de vida, entonces los que vivían fuera de ella, ¿qué serían? (Czarny y Martínez, 2013, p. 171).

Si bien la noción de ciudad se ha ido modificando y con ello la relación campo-ciudad, la tendencia es utilizar el criterio demográfico.⁷ Aunque encontramos indígenas viviendo en ciudades de distintos tamaños del país, permanece la imagen de que ellos sólo pueden vivir en comunidades del campo.

Resaltar las oposiciones señaladas —medio rural vs. medio urbano y todos los adjetivos que a ello se le agregan casi como un campo semántico en contextos de fuertes desigualdades y racismos— refleja el sesgo sobre una posición que refuerza la discriminación y justifica, en nombre de la diferencia, políticas de desigualdad que, buscando “atender” lo indígena, refuerzan las inequidades en distintos niveles.

De ahí la necesidad de reconsiderar dichas imágenes, de construir nuevas perspectivas y elaborar propuestas educativas para las niñas y los niños indígenas, mal denominados “migrantes en las ciudades”, en las que participen los mismos sujetos.

Algunos datos sobre la presencia indígena en las ciudades y el acceso a la escolaridad básica

Los últimos datos censales del INEGI (2013) indican que, a partir de la lengua indígena y la autoadscripción étnica, se identifican 16 102 646 personas como indígenas, lo que representa el 15.7 por ciento de la población total del país. Lo sobresaliente, para el tema

⁷ Cada país fija un volumen de población mínimo para considerar a un núcleo de población como ciudad.

que nos convoca, estriba en que el 30 por ciento de la población que se autoadscribe como indígena vive en ciudades de más de cien mil habitantes, y alrededor del 50 por ciento lo hace en ciudades y localidades de entre 2 500 y menos de 15 mil habitantes.

Más allá de problematizar esas cifras, queremos destacar que la información sobre la presencia indígena en las ciudades y en las escuelas de educación básica del sistema general que operan en todo el país es un tema aún controvertido y del que tenemos un panorama parcializado. Asimismo, señalar que la forma como los censos y diversas instancias nombran “población” a los indígenas es distinto de nombrarlos *pueblos* en el debate sobre derechos individuales y colectivos. Ambos conceptos implican reconocimientos y procesos diferentes.

En las fuentes que consideran el tema se indica que la mitad de la población indígena reside en localidades rurales de menos de 2 500 habitantes. Aunque tradicionalmente esta población se ha asociado con el ámbito rural, los datos (INEE-UNICEF, 2016) muestran que 50 por ciento de los indígenas —a nivel nacional— se encuentra en localidades urbanas y semiurbanas, e incluso 18.6 por ciento reside en ciudades y zonas metropolitanas de más de cien mil habitantes. La importante concentración de lo que en los censos se denomina “población indígena que vive en aglomeraciones urbanas” se ha mantenido en un porcentaje similar desde el año 2000 (Martínez, García y Fernández, 2003). Esta proporción es mayor entre los jóvenes de 18 a 24 años y entre la población de 25 a 64 años, lo cual supone que la migración hacia los centros urbanos se presenta mayormente en la edad laboral. Sin embargo, no es el único componente del alto porcentaje de población indígena en ciudades grandes y medianas, también lo es el crecimiento de esta población (ONU, 2008).

El desplazamiento rural-urbano de comunidades e individuos indígenas conlleva a plantearnos varias reflexiones en torno a territorios, discriminación y la reconstrucción de procesos identitarios por parte de los propios indígenas en los escenarios urbanos donde residen. En relación con lo anterior, son frecuentes los testimonios como el siguiente:

Sí, cuando yo llegué a la ciudad vestía el huipil, el vestido bordado y todo el traje como en mi pueblo, pero la gente se me quedaba mirando y nomás como que me veían muy raro, cuchicheaban y se reían, no sé cómo sentía

yo, como que no me aceptaban y por eso ya él [esposo] me compró zapatos, ropa.⁸

Pero, ¿por qué, a pesar de lo sufrible que resulta el cambio de residencia a las ciudades, se sigue viendo a estas como la alternativa más inmediata para amplios sectores de las comunidades y pueblos indígenas del país? La respuesta señala causas multifactoriales, pero la consecuencia es un movimiento de reubicación territorial hacia las ciudades de la República, como lo ha sido también hacia los Estados Unidos.

Oehmichen (2005) precisa que si en la década de 1950 la vida social indígena mostraba una cohesión social estructurada en torno a las actividades agrícolas, para la década de 1970 era evidente que las comunidades se habían abierto para insertarse en la economía de mercado. Esto, ligado al crecimiento poblacional y el empobrecimiento del campo, trajo como consecuencia una masiva emigración hacia los centros urbanos. A ello hay que agregar el endurecimiento de las políticas antimigratorias ejercidas en los últimos años por el gobierno de Estados Unidos. Por tanto, las ciudades mexicanas se han convertido en escenarios de mayor confluencia indígena, así como de reacomos y conflictos interétnicos.

En 2011, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) “impulsó un diagnóstico sobre la población indígena en zonas urbanas para la elaboración de una propuesta de componentes a considerar en el diseño de un programa de atención a este segmento de la población” (CDI, 2011, p. 54). Señala que plantear la identificación de las comunidades indígenas, como elemento necesario para el reconocimiento y ejercicio de los derechos colectivos previstos en el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es parte de las acciones que impulsan algunas instancias federales y estatales (CDI, 2011).

Promover este reconocimiento estriba en que el ejercicio y el respeto de la nueva generación de derechos colectivos y competencias, vinculados a la autonomía y la libre determinación que quedaron consagrados en la

⁸ Señora Sabina Diego Vázquez (26 años), originaria de Xiloxochico Cuetzalan del Progreso, Puebla; casada y madre de cuatro hijos, de nueve, siete, cinco y tres años. Entrevista realizada en la ciudad de Puebla, 2012.

Constitución, requieren —para su ejercicio— de la identificación de los colectivos titulares de estos derechos (CDI, 2011, p. 54).

El diagnóstico al que se hace referencia menciona que las ciudades mexicanas se han convertido en espacios multiculturales, en gran medida, por la creciente presencia indígena, pero también destaca la discriminación que viven estos y sus comunidades; las precarias condiciones de inserción en lo “urbano”; el debilitamiento de procesos culturales, y las dificultades que enfrentan para acceder a diferentes bienes y servicios que brindan gobiernos locales.

Indudablemente, estos diagnósticos son de mucha importancia pero, al mismo tiempo, preservan la idea de que las políticas que se diseñen deben “atender a los indígenas”. En este sentido, el tema indígena mantiene, desde inicios del siglo xx, una perspectiva en la que los pueblos y comunidades son tratados como sujetos de interés para las políticas públicas, no como sujetos de derecho (Díaz, 1998).

La carencia de información relevante y sistemática sobre la escolarización indígena en contextos urbanos, refuerza las hipótesis que venimos planteando en estudios anteriores: los indígenas en procesos de escolarización en ciudades son invisibilizados debido a diferentes razones (Czarny, 2008; Martínez, 2014), entre ellas, los intensos procesos de redefinición identitaria, la cual está mediada por la pertenencia territorial y la discriminación; las concepciones sobre lo indígenas marcadas por las ideologías del México llamado mestizo, en donde estos siguen siendo indígenas sólo si hablan alguna de las lenguas autóctonas; la carencia de diagnósticos sociolingüísticos y socioculturales en las escuelas, así como el diseño y aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos que den cuenta de la composición multiétnica.

Entre los más recientes datos sobre el tema, el INEE (2017) destaca que, con base en el criterio *hablante de una lengua indígena* (HLI), la distribución y asistencia de las niñas, niños y adolescentes a los servicios educativos es la siguiente: en preescolar indígena se encuentra el 68 por ciento de la población, el 23 por ciento en preescolar general y el 9 por ciento en preescolar comunitario (INEE-UNICEF, 2016); en primaria indígena está el 54 por ciento de la población, el 43 por ciento en primaria general y el 3 por ciento en primaria de tipo comunitario; en telesecundaria se encuentra el 52.4 por ciento de la población indígena en la edad correspondiente; el 23.3 por ciento en secundarias

técnicas, el 21.4 por ciento en la secundaria general; el 2.5 por ciento en secundaria comunitaria y el 0.4 por ciento en secundaria para trabajadores.

Asimismo, en la comparación con *Resultados de logro educativo* del sexto grado de primaria y con base en Planea (INEE, 2015), se indica que el 80 por ciento de los alumnos de primarias indígenas están en el nivel de *insuficiente* en Lenguaje y comunicación, y el 83.3 por ciento lo está en Matemáticas; en contraste con el 51.6 por ciento de los alumnos de primarias generales en Lenguaje y comunicación, y el 62.8 por ciento también en el nivel de insuficiente en Matemáticas. Estos últimos datos revelan que los resultados escolares son más bajos en primarias indígenas en comparación con las generales. Sin embargo, debe considerarse que dentro de esas primarias generales también hay niñas y niños indígenas, sector que no se especifica, tal vez por no ser hablantes de lenguas originarias. En este sentido, seguir ubicando lo indígena con base en la lengua continúa siendo una visión estrecha de la diversidad.

Todo lo anterior marca un escenario con múltiples desafíos para la transformación de las políticas públicas, en el marco de reconocernos como una sociedad pluricultural, donde el derecho de los pueblos indígenas —tanto individuales como colectivos— debe ser considerado y, con ello, es necesario que cuenten con condiciones sociales, educativas y culturales equitativas.

Perspectivas sobre interculturalidad y diversidad en las políticas y programas educativos

La incorporación de perspectivas sobre educación intercultural bilingüe que han orientado en los últimos años a las políticas educativas dirigidas a la población indígena es resultado de varios procesos, entre ellos el posicionamiento de las organizaciones de indígenas y sus demandas para que estos sean considerados sujetos de derechos. Las perspectivas interculturales tienen en la región latinoamericana ciertas marcas propias, a diferencia de lo que sobre ello suele entenderse en algunos países de Europa, los cuales han adoptado estas tendencias, en gran medida, debido al incremento de población migrante. En América del Sur y Centroamérica la discusión intercultural se dirigió principalmente hacia las comunidades indígenas, las que eran marcadas por su diferencia étnica, cultural y lingüística; y más recientemente, también se orienta hacia las poblaciones afrodescendientes.

El subsistema de educación indígena que opera en México desde 1978, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, en educación básica (preescolar y primaria) ha impulsado lo que conocemos a la fecha como educación intercultural bilingüe para las comunidades y pueblos indígenas. Este subsistema creció paralelamente al de educación básica general (escuela general o regular) de la SEP. Sin embargo, este último no ha incorporado una perspectiva sobre interculturalidad y todo lo que ello implicaría en términos de formación de docentes, programas y materiales educativos. Fue recién a finales de la década de 1990 cuando apareció de manera más explícita como orientación para el sistema educativo general, por ejemplo, en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (SEGOB, 1996).

Sin embargo, fue en 2001, a partir de los cambios que reconocen a los pueblos indígenas en la Carta Magna, cuando se crearon nuevas instituciones para dar visibilidad y reconocimiento al derecho de los pueblos a una educación que respete sus lenguas y culturas, así como a decidir sobre el tipo de políticas que se vinculan con sus demandas. Entre esas nuevas instancias están la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), que reorientan el discurso educativo oficial dirigido a los pueblos indígenas. Se plantea —aunque no se implementa— la educación intercultural como una propuesta *para todos*, que debería estar presente desde preescolar hasta la universidad (SEP, 2001), además de la propuesta de educación intercultural y bilingüe para zonas indígenas a cargo, principalmente, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP). Asimismo, a partir de los cambios constitucionales y la Ley General de Derechos Lingüísticos (DOF, 2003),⁹ la educación ofrecida por el Estado a los pueblos indígenas comienza a optar por un discurso de *derecho* aunque *no de hecho*, como se observa en los resultados de diversas investigaciones (Czarny y Martínez, 2013).

En la Reforma Integral de la Educación Básica (Ruiz, 2012), en el Acuerdo 592 (DOF, 2011) y en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) se incorporaron, en la justificación

⁹ En su artículo 11, esta ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia, se modificó la Ley General de Educación, que contempla en su artículo 7, fracción 4ª: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (DOF, 2003).

de los cambios a los planes y programas de estudio, las adendas constitucionales a modo de principios. En ellas se reconoce que México es una nación pluricultural, indicando que esa diversidad está basada en los pueblos indígenas que habitaban el territorio desde antes de la Conquista española. En esas mismas reformas a los planes y programas de estudio aparece el tema de la *educación intercultural* como propuesta dirigida a la población indígena y a la población indígena migrante; el de la *educación para la diversidad*, bajo la que se buscó atender la cuestión de las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje, y el de la población con necesidades educativas especiales en diferentes niveles del sistema educativo tanto general como el de educación indígena.

A partir del 2004, a través de la CGEIB, surgieron también algunas propuestas para atender a los niños indígenas residentes en las ciudades, denominados migrantes,¹⁰ y en 2014, en el *Programa Especial de Educación Intercultural* (SEP, 2014), creado por la misma instancia, se propuso impulsar una educación intercultural para todo el sistema educativo, desde preescolar hasta universidad. Sin embargo, este último no tiene presencia en los distintos niveles en donde busca impactar, y se desconoce como propuesta de política pública.

En el *Nuevo Modelo Educativo* (SEP, 2017) el tema de la educación intercultural tiene poca cabida y, más bien, se propone que se atienda a las niñas y niños indígenas —a quienes se les ve diferentes y vulnerables— bajo una perspectiva de educación inclusiva (Mendoza, 2017).

El tema de la educación intercultural sigue subsumido en lo indígena y enfrenta el gran desafío de romper viejas concepciones sobre quiénes son y somos indígenas; además de reconocer las historias negadas que configuran lo que es México. Las acciones y políticas educativas denominadas interculturales e impulsadas por el Estado en los últimos 20 años mantienen lo que algunos analistas han señalado como un aparente “nuevo

¹⁰ En algunas entidades como Hidalgo, Guanajuato y Nuevo León, así como en la Ciudad de México, funcionaron programas para “atender a la población indígena migrante en las escuelas”. Estos programas se han ido integrando a diversas áreas de las Secretarías de Educación de las entidades, y posteriormente, han ido desapareciendo o transformándose en programas para “vulnerables”. Asimismo, hacia finales de la década de 1990 se impulsó, bajo una perspectiva intercultural, lo que hasta en fechas recientes se conocía como Promin, propuesta diseñada por la SEP como Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. A la fecha no hay certeza de su continuidad.

discurso”, que resulta más bien un neoindigenismo (Dietz y Mateos, 2009; Martínez, 2015) que se acopla a las demandas del neoliberalismo. Al mismo tiempo, en estos procesos también las organizaciones indígenas han construido propuestas educativas con diferentes perspectivas de interculturalidad; algunas articuladas al sistema oficial y otras en franca oposición. Es indudable que la denominación en sí de interculturalidad en una propuesta de política educativa no garantiza la equidad si no se reconocen y combaten las profundas causas de la desigualdad y el racismo.

Principales problemáticas que enfrentan los niños de familias indígenas en escuelas primarias del sistema general

Como ya se ha señalado, existe una amplia diversidad de sujetos y comunidades que se encuentran bajo lo que se ha denominado “migrantes indígenas en las ciudades”, y particularmente en las escuelas primarias del sistema general. Algunos bajo esa categoría son primera y hasta segunda generación de indígenas nacidos en la ciudad, lo cual implica que han atravesado procesos escolares con distintos tipos de experiencias en las ciudades y las escuelas. En ese sentido, testimonios de estudiantes indígenas que cursaron toda su escolaridad en las ciudades, en distintas zonas y colonias, también reconocen que no han sido siempre discriminados, y valoran diversos aspectos de esos procesos (Czarny, 2012; Santana, 2014). Las formas de preservación de la lengua indígena y de las prácticas culturales son diversas, aunque es frecuente reconocer que los niños que ya crecieron en la ciudad no utilizan la lengua indígena y, dependiendo de la comunidad en cuestión, pueden entenderla o también desconocerla.

También contamos con comunidades que se asientan en ciudades cuyos niños vienen de procesos escolares previos en sus pueblos y regiones de origen. En esos casos se advierte que es más común que conserven su lengua materna indígena, y los procesos de reacomodación en los nuevos enclaves habitacionales y escolares resulten en sí más complejos. No obstante, en todos los casos, se reconoce que de las redes familiares y del paisanaje —tanto las que se construyen en las ciudades como las que se conservan en las comunidades de procedencia— resultan apoyos indiscutibles para la sobrevivencia económica, emocional y cultural (Molina y Hernández, 2006; Domínguez, 2013).

Recordemos que siempre que se presenta una migración no sólo se produce una movilidad física, sino también cultural y lingüística, creándose comunidades bilingües

con dos tipologías diferenciadas: la dominante y la dominada. Es aquí donde la lengua materna indígena es asumida por la sociedad mestiza receptora como una lengua desvalorizada, sin prestigio. Sin embargo, en muchas ocasiones, lejos de desplazar la lengua o perderla, sus propios hablantes la refuerzan para sentir una conexión cultural, familiar o de paisanaje.

Los estudios que hemos realizado en escuelas del sistema general en las ciudades permiten documentar las diferentes situaciones que enfrentan las familias y los niños indígenas, en especial aspectos que inciden en los procesos escolares.¹¹ En esos trabajos de investigación se ha señalado la discriminación escolar que sufren los niños y niñas indígenas cuando en las escuelas generales, en las ciudades, los otros niños descubren que son “inditos” porque hablan una lengua indígena, y toda la connotación y estigma que ello provoca. Por ello, el tema del uso de las lenguas originarias en la escuela y en los procesos de enseñanza es central para reconocer dificultades en los aprendizajes, principalmente cuando los niños son hablantes de las lenguas indígenas que no tienen cabida en la institución. Asimismo, se ha identificado que las escuelas y las prácticas escolares no consideran los saberes culturales de las niñas y los niños indígenas, y cuando eventualmente son reconocidos, se tratan como parte de un “folklore” que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural (Martínez y Rojas, 2005; Czarny, 2008; Barriga, 2008; Rebolledo, 2007; Martínez, 2014, 2015; Flores, 2015).

Otro aspecto documentado se refiere a trabas en la gestión administrativa-burocrática que exige la propia SEP desde el momento en que los niños indígenas solicitan una matrícula. Muchos de ellos llegan a las escuelas citadinas en desventaja porque, en el proceso de la matriculación, los formularios para los trámites están en lengua castellana, y por la obligatoriedad de los documentos que solicitan, como el acta de nacimiento, que muchas veces no tienen, generando así exclusión (Czarny y Martínez, 2013; CONACYT, 2016).

En dichas investigaciones también se indica que los docentes de las escuelas urbanas no cuentan con las herramientas necesarias y enfrentan importantes retos para atender la diversidad y a los niños indígenas, lo que se traduce en un claro desánimo

¹¹ Las investigaciones referidas remiten mayoritariamente al nivel de primarias del sistema general; no obstante, las problemáticas que identifican pueden ser referente para abordar el tema en los niveles de preescolar y secundarias.

entre estos para permanecer en las aulas ciudadinas (Rebolledo, 2007; Martínez, 2014; Czarny, 2017). La confluencia de la diversidad étnica, lingüística y cultural antepone grandes dificultades para el propio docente y para plantear, en su caso, el tratamiento multilingüe en las aulas que caracterizan a amplios sectores escolares del país. En este sentido, los retos que enfrentan los profesores en la educación básica y las escuelas no son producto sólo de los procesos de formación inicial y formación continua, sino reflejo de las concepciones que desde el Estado se han ido conformando sobre lo que es ser indígena y el tratamiento diferenciado que se ha dado al tema, generando desigualdades y el desconocimiento de derechos (Gigante y Díaz, 2015).

Más allá de señalar “problemas” que tienen los niños indígenas, lo que la investigación revela es que se requiere reformular las concepciones sobre la niñez indígena y avanzar en la construcción de vínculos pedagógicos que las escuelas deben establecer con los niños y las comunidades en los escenarios urbanos donde residen; vínculos que traspasen el estigma y la discriminación que antepone la sociedad no indígena, y que incorporen una dimensión en la cual se reconozca el carácter plural de la nación y lo que ello implica.

Todo lo señalado plantea desafíos educativos tanto para la educación básica como para la media y superior. En caso de que las niñas y los niños indígenas lleguen a la universidad o instituciones de educación superior, ¿cómo se construyen y deconstruyen sus procesos de formación ciudadana viendo que sus adscripciones étnico-comunitarias son materialmente desechadas o invisibilizadas? ¿Por qué curricularmente, si se habla de diversidad e interculturalidad, los conocimientos culturales y las lenguas indígenas de los alumnos quedan excluidos en sus procesos de escolarización? ¿Cómo dialogar en las escuelas con la diversidad de cosmovisiones, lenguas y prácticas culturales?

La crítica a la educación escolar mexicana ha señalado su carácter homogeneizante, que conduce a la negación de las diversidades que nos constituyen como nación. En una sociedad que se denomina de derechos, y en escenarios donde las ciudades son cada vez más enclaves multiétnicos y multilingües, se requiere de políticas públicas que reconozcan a todos sus ciudadanos y promuevan la interrelación y el acceso a condiciones educativas con equidad social y cultural.

Conclusiones y recomendaciones

A pesar de que la Constitución y algunas instituciones del Estado sostengan que en México no existe discriminación y racismo, la realidad marca lo contrario. El tratamiento hacia los indígenas en la ciudad sigue siendo la muestra más clara de ello. Si realmente interesa transformar de fondo esas prácticas cotidianas, ello implicaría reconocer, tanto por parte de la sociedad civil como del propio Estado, que la discriminación y el racismo en nuestro país existen. Somos conscientes que abatirlos no es tarea fácil, pero sería imposible hacerlo desde la negación. Es necesario y urgente cambiar las lentes con que siempre hemos observado y tratado esta aparente “igualdad”, que han generado procesos diversos marcados por la inequidad y la discriminación.

Para referirse a indígenas en las ciudades y procesos escolares es necesario entonces reconocer: a) que son sujetos de derecho y no de interés público; b) los tiempos de residencia diversos que las comunidades tienen en las ciudades, lo que representa un mapa variado sobre comunidades indígenas en las urbes, c) los procesos de acomodación laboral y escolar que han tenido, d) las relaciones con sus comunidades de origen y las redes familiares y de paisanaje, e) las dinámicas de reacomodación y cambio cultural y lingüístico, f) los procesos de socialización y construcción de lo que se denomina *infancias indígenas*. Estos aspectos marcan distintos rumbos y requieren reconocerse para pensar políticas educativas con equidad, que consideren la diversidad y el derecho a ser diferente.

Entre los retos que se han mencionado y como rutas para acciones de políticas públicas, proponemos lo siguiente:

1. Construir políticas con enfoque de derechos y no de interés público, en las que los pueblos indígenas tengan cabida como *ciudadanos* reconocidos y con participación directa.
2. Hacer visible a la niñez indígena en las escuelas y aulas, con sus diferentes formas de adscripción y pertenencias comunitarias, no como objetos extraños ni como “migrantes”, sino reconociendo la diversidad en un país que se denomina pluricultural y multilingüe.

3. Incorporar la noción de las niñas y los niños indígenas como *sujetos activos*, para plantear políticas públicas en el tema de los derechos de la infancia, no como etiqueta, sino como prácticas escolares y ciudadanas en el ejercicio de derechos que permitan dar voz a estos sectores que pueden construir activamente en los procesos escolares.
4. Diseñar e incorporar perspectivas pedagógicas para reconocer y trabajar, entendiendo que se requieren estrategias diversas para generar aprendizajes y evaluaciones pertinentes, y considerando quiénes son los sujetos escolares y sus relaciones con las comunidades de procedencia. Ello supone diseños curriculares, materiales educativos y un trabajo con los docentes, las comunidades y de sensibilización con la administración burocrática del sistema.
5. Impulsar políticas encaminadas al valor de uso y prestigio de las lenguas indígenas, en diversos contextos públicos y en las escuelas. El tema de la diversidad y riqueza lingüísticas no puede quedar reducido a la celebración de un día nacional para reconocerles, ni a la creación de un instituto o la promulgación de una *Ley de Derechos Lingüísticos*; es necesario impulsar métodos y acciones entre todas las estructuras y agencias del Estado, así como con la iniciativa privada y en donde haya cabida para el uso de las mismas.
6. Producir conocimiento cuantitativo que recupere información relevante sobre la niñez indígena y las comunidades que residen en diferentes partes del territorio mexicano, considerando sus demandas y propuestas.
7. Superar los déficits de política pública en torno a la garantía de los derechos de los niños y las niñas. El Estado no sólo debe implementar medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas, sino garantizar su aplicación y seguimiento para profundizar y consolidar los avances logrados, pero a su vez, acelerar el paso en aquellas en las que se encuentra rezagado.
8. Recuperar las perspectivas sobre la interculturalidad crítica que incorpora la dimensión de la diferencia con equidad, reconociendo que estos enfoques no resolverán mágicamente problemáticas pedagógicas y de racismo, en tanto no

se reformulen concepciones profundas que, desde el Estado y sectores de la sociedad, se mantienen sobre quienes son y somos indígenas.

Referencias

Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1229-1254.

Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz, y G. Díaz Tepepa (eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, pp. 41-80. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Cabonell, M. (2010). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Porrúa.

CDI. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2011). *Acciones del Gobierno Federal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas. Informe 2011*. México: CDI. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32223/cdi_informe_2011.pdf

CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016, 16 de julio). *Discriminatorio para niños indígenas el sistema educativo de las grandes urbes*. [Boletín de prensa]. México: CONACYT. Recuperado de <http://conacytprensa.mx/index.php/centros-conacyt/boletinescentros/9035-discriminatorio-para-ninos-indigenas-el-sistema-educativo-de-las-grandes-urbes>

CONAPRED. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: SEDESOL. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Presentacion_de_la_Encuesta_final.pdf

_____ (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*, ENADIS 2010. México: CONAPRED. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Access-002.pdf>

Czarny, G. (2008). *Pasar por las escuelas. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2017). Schooling Processes and the Indigenous Peoples in Urban Contexts in Mexico. En W. Pink y G. Noblit (eds.). *Second International Handbook of Urban Education*, I, pp. 487-504. Switzerland: Springer.

Czarny, G. y Martínez, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En M. Bertely, G. Dietz, y G. Díaz Tepepa (eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, pp. 253-282. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dietz, G. y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En I. Valladares, M. Pérez, y M. Zárate (eds.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, pp. 289-321. México: Casa Juan Pablos.

DOF. Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf

_____ (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara*. México: Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas.

Flores, I. (2015). *¿Por la estudianta todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrantes indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara*. [Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales]. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En L. de León (ed.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*, pp. 37-76. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Gelover, Z. y Da Silva, P. (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En M. Bertely, G. Dietz, y G. Díaz-Tepepa (ed.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, pp. 216-252. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gigante, E. y Díaz, E. (2015). Educación y diversidad: Concepciones, políticas y prácticas. En: E. Díaz, E. Gigante y E. Ornelas. *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*, pp. 77-102. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez, M. (2000). Presentación. En *Babel Ciudad de México. Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la Ciudad de México*, pp. 3-10. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados nacionales 2015. Sexto de primaria y tercero de secundaria. Lenguaje y comunicación y Matemáticas*. México: INEE. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf

_____ (2017). *La atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>

INEE-UNICEF. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE-UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPI_web(1).pdf)

INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>

Martínez, Á., García, J. y Fernández, P. (2003). Indígenas en zonas metropolitanas. En *La situación demográfica de México, 2003*, pp. 156-164. México: Consejo Nacional de Población.

Martínez, E. (2014). Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano: En E. Martínez (coord.). *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

_____ (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Revista Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 36, número 141, pp. 890-916.

Martínez, R. y Rojas, A. (2005). Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales. En *Antropología y Estudios de la Ciudad*, 1, pp. 105-122. México: ENAH.

Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. En *Perfiles Educativos* xxxix(158), pp. 52-60. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.

Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En P. Ynes, V. Molina, y O. González. *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, pp. 27-68. México: Gobierno de Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ONU. Organización de las Naciones Unidas (2008). *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2008*. New York: ONU. Recuperado de http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf

Paradise, R. y Hään, M. (2009). Responsibility and reciprocity: Social organization of mazahua learning practices. *Anthropology y Education Quarterly*, 40(2), pp.187-204.

Podestá, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. México: Secretaría de Educación Pública.

_____. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad y Rosana Podestá Siri*. Puebla: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Indígena y Bilingüe.

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

Rogoff, B., Paradise, R., Mejía, R., Correa, M. y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. de León-Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios*, pp. 95-135. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Ruiz, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP, 15(1), pp. 51-60. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf

Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. México. Universidad Politécnica Nacional.

SEB. Subsecretaría de Educación Básica. (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para todos*: México: SEP. Recuperado de http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Mexico.pdf

SEGOB. Secretaría de Gobernación (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEGOB. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

SEP. Secretaría de Educación Pública (2001). *Informe de labores 2001*. México: SEP.

_____ (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

_____ (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/isbn/peei_2014_2018.pdf

_____ (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/ecuador/convencion(5).pdf)

_____ (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012: Niñas y niños en un mundo urbano*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/OWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF_SP_01052012.pdf

Vega, L. (2015). Participación ciudadana juvenil triqui. En E. Díaz, E. Gigante y E. Ornelas. *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y Contextos*, pp. 103-134. México: Universidad Politécnica Nacional.

Lo que más me gusta de mi vida
son los columpios, el basket, los
carros, las nubes, los árboles y
los pinos porque me gustan las
plantas y se sembrar rosas.
Lo que menos me gusta de mi
vida es cortar ejotes porque
me canso.

Eduardo, 9 años, jornalero migrante



Ciudad de México 12 de marzo de 2019

A QUIEN CORRESPONDA

Como responsable de la Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, hago constar que todos los trabajos que cuentan con el sello editorial de nuestra Universidad deben cumplir con una serie de requisitos académicos para que se autorice su publicación, entre estos deben ser obras inéditas que dictaminan especialistas nacionales e internacionales bajo la modalidad doble ciego.

El libro intitulado *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* que coordinaron Carlos Rafael Rodríguez Solera y Teresa de Jesús Rojas Rangel (ISBN: 978-607-417-554-7), contó con dos dictámenes que incluyeron observaciones importantes que se atendieron y que dan cuenta de una lectura rigurosa y pormenorizada de los 12 trabajos que lo conforman.

Para el caso del capítulo de las Dras. Gabriela Victoria Czarny Krishkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad titulado *Repensar la niñez indígena, denominada migrante, en las ciudades: retos para la política educativa*, se extiende la presente para los usos legales que le convengan.

“La verdad nos hará libres”
ATENTAMENTE


Mtra. Rosalinda Martínez Jaimes
Directora

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Pral. Paseo de la Reforma 880,
Lomas de Santa Fe, 01219, Ciudad de México

www.bero.mx