

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS Y SENTIDO DE IDENTIDAD EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

ACADEMIC EXPERIENCES AND SENSE OF IDENTITY IN INDIGENOUS STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL, HIGHSCHOOL AND UNIVERSITY

Ana Claudia Flores-De la Cruz¹; Ana Arán-Sánchez² y Jazmín Ivette Burrola-Herrera³

Resumen

Los pueblos indígenas han sido históricamente marginados en el aspecto económico, social y educativo, fenómeno cuyas repercusiones todavía tienen eco en la actualidad. Los esfuerzos realizados en diferentes ámbitos a través de políticas públicas y reformas educativas no han tenido el alcance necesario, siendo ineludible la necesidad de generar un cambio real y permanente. En ese sentido, los testimonios en primera persona de los involucrados, permite tener la información necesaria para lograr una evolución favorable en este ámbito. El presente estudio analiza desde el método fenomenológico, las experiencias académicas de 36 estudiantes de pueblos originarios que

cursan primaria, educación media superior o superior, tanto en escuelas regulares como indígenas, residentes en los estados de Durango y Chihuahua. También explora su sentido de identidad relacionado con sus costumbres y tradiciones. Como criterio de inclusión de los participantes, se consideró únicamente al alumnado que se perteneciera a un grupo indígena. Esta investigación se posiciona en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, empleando como técnicas de la entrevista a profundidad y el cuestionario. La información obtenida se analizó y clasificó en las categorías siguientes, en concordancia con el propósito de la investigación: costumbres y tradiciones, sentido de pertenencia, experiencias en el aula

¹ Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Actualmente, se desempeña como docente en el medio indígena.

² Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Autor de correspondencia: ana.aran.sanchez@gmail.com

³ Catedrático e investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua.

y relación con los compañeros no indígenas. Los resultados muestran el fuerte sentido de pertenencia de los estudiantes hacia sus comunidades de origen, pero admiten que la migración a zonas urbanas y las experiencias discriminatorias los llevan, en ocasiones, a dejar de utilizar su lengua materna y vestimenta tradicional. En cuanto al ámbito académico, comparten vivencias positivas respecto a la convivencia con sus compañeros y la forma de enseñanza de sus profesores, aunque expresan sentir una deficiencia el uso del español e incluso sufrir de exclusión para los trabajos en equipo por esta razón. Se concluye acerca de la importancia de garantizar el derecho a utilizar y preservar la lengua materna y las manifestaciones identitarias propias, al igual que proveer de un modelo educativo verdaderamente intercultural.

Palabras clave: educación indígena, educación media superior, educación superior, identidad cultural, experiencias académicas.

Abstract

Indigenous groups have been historically, economically, socially and educationally marginalized; a phenomenon whose repercussions still echo in present times. The efforts that have been undertaken in different areas through public policies and educational reforms have not reached the necessary scope, showing an unavoidable need to generate a real and permanent change. In this respect, first person testimonies of those involved to achieve a favorable evolution in this regard. This study uses the phenomenological method to analyze the academic experiences of 36

indigenous students of elementary, highschool or university level, of regular schools as well as indigenous ones, who live in the states of Durango and Chihuahua. It also examines their sense of identity related to their customs and traditions. The inclusion criteria that was considered for the participants was that they had to belong to an indigenous group. This research positions itself in the interpretative framework and qualitative approach, using the in depth interview and questionnaire as techniques. The obtained information was analyzed and classified in the following categories, according to the purpose of the research: customs and traditions, sense of belonging, classroom experiences and relationship with non-indigenous classmates. The results of this paper show the strong sense of belonging of the students toward their communities of origin, but they admit that the migration to the city and discriminatory experiences have led them to stop using their native language and traditional attires. In regards to the academic aspect, they share positive experiences related to the coexistence with their classmates and their professors' teaching approach, nevertheless, they express a sense of deficiency towards their Spanish use, and even to have endured marginalization in team work because of it. The paper concludes on the importance of guaranteeing the right to use and preserve the native language and particular cultural manifestations, as well as providing a truly intercultural educational model.

Key words: indigenous education, highschool education, university education, cultural identity, academic experiences.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, los pueblos indígenas y afrodescendientes han sido discriminados, marginados en el aspecto económico y limitado su acceso a la educación (Blanco, 2017), lo cual tiene una gran influencia en sus procesos socioculturales, económicos y políticos (Bello y Rangel, 2002). Si bien se han

realizado e implementado esfuerzos en diferentes frentes para detener esta situación, no han tenido el éxito esperado; Horbath y García (2012), explican que “los programas son insuficientes para cumplir con los derechos demandados por los pueblos indígenas pues no alcanzan a apuntalar una calidad de vida digna con garantías para sostener sus identidades y formas de organización social propias construidas colectivamente” (p.175).

El ámbito educativo no está exento de esta situación, siendo que, frecuentemente, los alumnos indígenas son discriminados y/o excluidos en su proceso de aprendizaje. En ocasiones es por ignorancia o desconocimiento de sus usos y costumbres, ya que en ciertos entornos las personas no tienen la oportunidad de interactuar con individuos que pertenecen a los pueblos originarios. En este fenómeno inciden también los prejuicios sobre esta población, como señalan Becerra, Beldaño, Dastro, Coñuepan (2011) “el docente mantiene un conjunto de creencias desfavorables que conservan una visión limitada de las competencias académicas, sociales y conductuales de los estudiantes indígenas” (p.15). Por otro lado, se evidencia una falta de aprecio hacia todos los elementos de la cultura de los pueblos originarios, así como su papel esencial en la historia de nuestro país como los primeros pobladores. No solo no se valora, sino que parece que se trata de olvidar sus numerosos e importantes aportes en la historia de México.

Adicionalmente, resulta relevante el hecho de que muchas familias indígenas se ven obligadas a migrar de su entorno rural a la ciudad por falta de oportunidades laborales, debido a la crisis del campo y la pobreza extrema (Schnuchel, 2018). Sus hijos se integran a centros educativos en los cuales dejan de utilizar su lengua materna para aprender el español, y poco a poco van abandonando su identidad cultural, como por ejemplo el uso de su vestimenta típica. Lo anterior también por experiencias relacionadas con el rechazo hacia lo diferente. En palabras de Horbath (2013):

Los indígenas instalados en los núcleos urbanos prefieren ocultar su procedencia étnica y abandonar el uso de su lengua materna. El sistema educativo urbano no está capacitado para ofrecer una enseñanza multicultural: al contrario, compele a los niños y jóvenes indígenas que han migrado con sus padres a abandonar el uso de su lengua materna. Así, este grupo de población es sometido a un proceso de exclusión doble: el primero es el que los obliga a abandonar sus comunidades y el segundo es el que les impide acceder a una educación en condiciones favorables (p.135).

Oquendo (2014) apunta una serie de hallazgos relevantes respecto al desarrollo del español como segunda lengua en los estudiantes indígenas: los que proceden de zonas rurales tienen una menor competencia del español que los de zonas urbanas y la mayor parte de los que abandonan sus estudios universitarios mencionan como una de las causas la deficiencia que perciben en su competencia lingüística en la segunda lengua. Por su parte, Hame, Brumm, Carrillo, Loncon,

Nieto, Silva y Castellón (2004), explican que no se da continuidad durante la primaria al proceso de enseñanza y aprendizaje del español en la educación indígena, mencionando la falta de materiales y programas adecuados, además de la ausencia de capacitación a los maestros indígenas en metodología de aprendizaje para una segunda lengua. Así mismo, expresan que:

La adquisición plena de una segunda lengua, particularmente en condiciones de asimetría lingüística y marginación socioeconómica de los alumnos, constituye un proceso largo que ni siquiera concluye al terminar los seis años de educación primaria (p.86).

Esta situación se vuelve especialmente crítica en el caso de las mujeres indígenas, ya que son particularmente vulnerables en la sociedad, víctimas de discriminación y/o exclusión en el ámbito familiar, laboral y educativo. Es por ello que Nava-Navarro, Onofre-Rodríguez y Báez- Hernández (2017), lo consideran como una desventaja triple: ser pobres, indígenas y mujeres. Tampoco se puede dejar a un lado el factor socioeconómico al tratar el tema de la educación indígena, ya que es una población en desventaja en este sentido y eso se evidencia en el contexto escolar en cuestiones como el material, el uniforme, así como los recursos necesarios para el transporte y la asistencia a la escuela. El hecho de tener que cursar las asignaturas en un idioma que no es su lengua materna, provoca que muchos de estos alumnos abandonen la escuela, y esta población presente bajos niveles de escolaridad. Schmelkes (2013) lo sintetiza en los datos siguientes proporcionados por el INEGI (2006): los indígenas son los que menos acceden a la escuela, los que más desertan y los que presentan índices de analfabetismo más altos. A pesar de ello, cada vez son más las mujeres y hombres indígenas que cursan la universidad y acceden a un empleo digno, ejerciendo roles de importancia en su comunidad. Sin embargo, para lograr esto, se ven forzados a salir de sus comunidades, debido a la falta de centros educativos para cursar la educación media superior y superior.

Aunque, de lo anterior se pueda concluir que la educación sólo está al servicio de los hombres o los habitantes de ciudades cuya primera lengua es el español, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos afirma que es un derecho para todos los habitantes de nuestro país por igual, incluyendo a los pertenecientes a un grupo indígena y cuya lengua materna no es el español. Además, los grupos indígenas cuentan con un marco jurídico para respaldar sus derechos lingüísticos. Primeramente, el segundo artículo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a nuestro país como “(...) una nación pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas” (INALI, 2018, p.4). Adicionalmente, establece el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas.

En consecuente, se observa que la educación indígena es una temática relevante en la actualidad, digna de ser estudiada a profundidad, con el objetivo

de generar estrategias y acciones que promuevan el respeto, la inclusión y la tolerancia a los grupos étnicos que históricamente han permanecido en el abandono. Así mismo, partir de una revalorización de las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios, para que estos no se vean obligados a dejar atrás sus costumbres o modificarlas debido a las prácticas discriminatorias. Por lo tanto, se plantea como propósito de la presente investigación indagar y describir el proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas, así como su sentido de identidad y la relación con los compañeros que no pertenecen a un pueblo originario.

Para lograr esto, se propone trabajar con 36 alumnos en total, quienes actualmente cursan el nivel de primaria, educación media superior o superior. Son residentes en zonas rurales de Durango y Chihuahua, y asisten a escuelas tanto regulares como indígenas. Como técnicas, se seleccionaron el cuestionario y la entrevista a profundidad a partir de una serie de temas relacionados con sus experiencias académicas con compañeros y profesores, así como aspectos que identifican con su cultura: uso de vestimenta, lengua materna y costumbres.

Para el análisis de la información, es importante comenzar abordando los diferentes conceptos que se utilizan para caracterizar a los participantes en esta investigación: grupo étnico, pueblo originario y grupo indígena. Respecto al grupo étnico, Larraín (1993) presenta varios criterios para conceptualizar este término, entre ellos el uso de una lengua en común, cuestiones culturales compartidas, territorio, sentido de identidad y pertenencia y la conservación de expresiones artísticas y artesanales propias de su grupo. Por su parte, Del Popolo (2008) lo define como:

Una colectividad que se identifica a sí misma y que es identificada por los demás en función de ciertos elementos comunes tales como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos elementos, y que comparte un sentimiento común de identidad con otros miembros del grupo (p.13).

Urbalejo (2016), explica que los grupos indígenas tienen sus propias formas de convivencia, en donde cuentan con su propio territorio y con el tiempo se han dividido por diferentes circunstancias. Adicionalmente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, define el término indígena utilizando tres criterios: 1) los descendientes de los pobladores de nuestro territorio antes de la conquista española 2) las personas que conservan la cultura, instituciones y forma de vida de los pueblos prehispánicos y 3) los grupos o comunidades que se consideren indígenas o la conciencia de la identidad indígena (Navarrete, 2008).

Finalmente, el concepto de pueblo originario se conceptualiza de acuerdo a Álvarez (2009) citada en Ortega (2010) como los pueblos que “(...) se caracterizan en general por ser comunidades históricas, con una base territorial y con identidades culturales diferenciadas” (p.88). Medina (2002) define este término como “una comunidad, de origen colonial o anterior, argumentado por

documentos históricos y narraciones míticas, que reivindica un territorio, que puede ser real o simbólico, pero sobre todo reclama un reconocimiento político a su condición colectiva y a sus derechos históricos” (p. 23).

Por otro lado, existen diferentes modalidades de atención educativa para los estudiantes indígenas. En primer lugar, es preciso abordar el concepto de educación indígena. Barnach (1997) explica que ésta parte de los valores y experiencias en las comunidades, y con su participación al momento de elegir los maestros y a la realización de proyectos. Refiere que también ofrece educación a grupos, comunidades, pertenecientes a una lengua, y que deben considerarse sus costumbres y tradiciones tener una educación de calidad indígena. De acuerdo con Williamson (2004) la educación indígena plantea dos opciones: la primera se quiere incorporar al modelo educativo la lengua y cultura indígenas, mientras que la segunda se quiere lograr tener educación solo para personas indígenas. Hace mención que la educación indígena no se refiere a lo educativo solamente, sino que también implica la socialización con la familia, la comunidad y las organizaciones indígenas en relación a su cultura y necesidades.

En esta línea, cabe resaltar la investigación de Velasco (2015) sobre la escolaridad de los docentes indígenas en México. Si bien señala que su capacitación y formación es insuficiente ya que frecuentemente solo cuentan con estudios de secundaria o preparatoria, el autor también es crítico al cuestionar por qué no se toman en cuenta en las políticas públicas y las reformas educativas las propuestas que los docentes de pueblos originarios han construido.

Encontramos también el término de educación bilingüe. Messineo y Hecht (2003) explican que este modelo abarca el aspecto individual y social, “el primero es lo social, referente a la existencia de dos lenguas en una misma comunidad, mientras que lo otro se refiere a lo individual, cuando la personas habla dos idiomas o más” (p.20). Por otro lado, Serrón (2007) indica que, idealmente, este modelo no busca “que las dos lenguas coexistan en el mismo espacio, sino que los individuos hagan bilingüe al colectivo a partir de su propio bilingüismo en dos lenguas maternas diferente” (p.16). Lo anterior no debe confundirse con educación intercultural; Muñoz (2004) explica que esta busca que los estudiantes logren los aprendizajes de la educación básica nacional, aunado a un bilingüismo oral y escrito (tanto en la primera como la segunda lengua), además de que aprecien y valoren la cultura de los pueblos originarios. Por su parte, Williamson (2004) resalta que el aspecto principal de este modelo es la “participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje” (p.25). Por lo tanto, es un modelo educativo especialmente para indígenas, ya que tanto la lengua como la cultura juegan un papel destacado en ella.

Si bien existen escuelas interculturales para atender a los alumnos cuya primera lengua no es el español, Jiménez y Mendoza (2015) identifican “resistencia en los imaginarios de los docentes y autoridades educativas, y un

sistema educativo social que aún cobija el rechazo a una educación bilingüe” (p.69). De igual manera, está en duda qué tanto se lleva a cabo una educación que realmente tome en cuenta la diversidad cultural de la población estudiantil, tendiendo más hacia la integración que la inclusión, como indica Mendoza (2017), debido a que “el sistema educativo no se ha transformado ni se plantea una transformación que posibilitaría escuelas inclusivas con capacidad de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los niños indígenas que habitan en ciudades y en el ámbito rural” (p.68). En contraste a lo anterior, Durín (2017, p.87) muestra el impacto positivo que la educación indígena cultural puede llegar a tener en los estudiantes, expresando que:

La lengua indígena, al entrar por la puerta grande en la escuela pública, genera un cambio profundo: ésta se vuelve riqueza en vez de un problema que habría que solucionar. A raíz de ello, los maestros bilingües han notado una actitud más positiva en los niños, una mayor confianza, así como una aceptación por parte de la comunidad.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente documento se sitúa en el paradigma interpretativo, ya que asume que el investigador es parte de la realidad que estudia, y que eso ayuda a comprender los significados (Rodríguez, 2003). Gómez (2002), aporta que “el énfasis en lo interpretativo atraviesa las distintas disciplinas sociales, se concretiza de manera particular en cada una de ellas y toca de manera significativa a lo educativo” (p.45), por lo que se considera pertinente su uso en esta investigación ya que se enfoca en el ámbito de la educación. El enfoque es cualitativo, siendo “el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico (González, 2003, p.130).

El método utilizado es el fenomenológico, ya que trata de describir las experiencias diarias y entender el punto de vista de otras personas; en palabras de Rodríguez, Flores, García y Málaga (1996), consiste en “la descripción de los significados vividos existenciales. Explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (p.17). La investigación fenomenológica favorece la comprensión e interpretación de determinado fenómeno (Galvis, 2018). Como técnica, se seleccionó la entrevista a profundidad, la cual consiste en una conversación acerca de un aspecto de interés personal, basándose en una serie de temas previamente establecidos. Robles (2011) indica que es una “técnica cualitativa de investigación que se estructura a partir de objetivos concretos, un número mínimo o máximo de entrevistados, consiste en el estudio minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados” (p.3).

También se empleó el cuestionario, el cual permite la recogida de información con el objetivo de comparar los datos obtenidos sobre un tema en específico (Arribas, 2004).

Para el procesamiento de la información y el análisis de los resultados, se utilizó el procedimiento establecido por los autores Strauss y Corbin (2002). Primero, se realizaron las transcripciones de las entrevistas a profundidad, mismas que se complementaron con las respuestas del cuestionario. Posteriormente, se clasificó la información de acuerdo a categorías de análisis para finalizar con la teorización, la cual permitió explicar los hallazgos obtenidos contrastándolos con la literatura revisada. Las técnicas se emplearon con estudiantes indígenas pertenecientes a diferentes niveles educativos, información que se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1. Participantes

Centros Escolares	Escuela Primaria Luis Donaldo Colosio Murrieta	Telebachillerato Comunitario	Escuela Normal “Ricardo Flores Magón”	Total
Entrevista	2	2	2	6
Cuestionario	6	10	14	30

Fuente: Elaboración propia.

Siendo que el criterio de inclusión para los participantes de este estudio era que pertenecieran a un grupo indígena, se eligieron los siguientes centros educativos para aplicar las técnicas mencionadas anteriormente. La escuela primaria se seleccionó porque a ella acuden alumnos pertenecientes al grupo indígena Tepehuan del sur, provenientes de comunidades como Guajolote, Canoas Dos, Canoas Tres, Pinos Altos, Santa María de Acotan y Llano Grande, todas del municipio del Mezquital en el estado de Durango. El Telebachillerato Comunitario se ubica también en el Mezquital, funciona como internado, y la mayoría de sus estudiantes y también docentes son indígenas. Finalmente, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” cuenta, entre su alumnado, con estudiantes de diferentes grupos indígenas, tales como Raramuri, Tepehuan del sur y del norte, Mayo, Mixteco, Zapoteco, Pima y Tlapaneco. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, se abordaron los siguientes temas para conversar con los informantes clave:

Tabla 2. Temas de las entrevistas y cuestionarios

Sentido de pertenencia, empleo de lengua materna y uso de vestimenta tradicional.

Retos y dificultades experimentadas en la trayectoria académica como alumno indígena

Reflexiones acerca del proceso de aprendizaje

Uso de primera y segunda lengua en diferentes contextos (familiar, social, académico)

Reflexiones sobre experiencias discriminatorias y/o excluyentes

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los tópicos expuestos anteriormente, se construyeron preguntas cerradas para elaborar un cuestionario, mismo que se distribuyó con el alumnado de los tres centros educativos a través de Google Forms, debido a que residían en diferentes estados. Se otorgó un espacio de tres semanas para que los estudiantes pudieran completar el cuestionario, obteniendo un total de 36 respuestas. Cabe mencionar que dos de las escuelas, la primaria y el telebachillerato, están en zonas rurales con poca cobertura telefónica y dificultades para el acceso a internet, probablemente la razón por la cual no se logró un mayor número de participantes.

Una vez obtenidas las respuestas de dicha técnica, se utilizó un muestreo intencionado para seleccionar a dos informantes clave de cada nivel educativo con el propósito de realizar las entrevistas a profundidad, y así analizar con mayor detalle las respuestas planteadas. Se llevaron a cabo en una sola sesión por participante, con una duración de 45 minutos a una hora aproximadamente, a través de videollamada. Se grabaron para posteriormente transcribirlas y analizarlas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La información recopilada a través del cuestionario, se complementó con lo expresado por los participantes en la entrevista a profundidad. Se consideró adecuado clasificar los datos obtenidos en las siguientes categorías: Costumbres y Tradiciones, Sentido de Pertenencia, Experiencias en el aula y Relación con compañeros no indígenas. En este apartado, se abordarán los hallazgos de cada una de ellas, ejemplificándolas con las palabras textuales de los estudiantes que participaron en la investigación.

Categoría 1. Costumbres y Tradiciones

En esta categoría, se incluye la información recopilada a través de las preguntas que se hicieron a los participantes, referentes al uso de su traje típico y si es común que las personas pertenecientes a un grupo indígena abandonen sus costumbres y tradiciones. Los estudiantes manifiestan sentirse orgullosos al utilizar su traje típico, aunque confiesan que, al vivir en la ciudad para atender sus estudios, lo portan exclusivamente cuando asisten a las celebraciones tradicionales en sus comunidades, en palabras de una de las participantes: *Lo uso más cuando estoy en mi comunidad, cuando hay una fiesta tradicional, se siente bonito usarlo porque es parte de mi cultura y tradiciones (p.7)*. En ocasiones, están tan lejos de su lugar de origen que el uso del traje se ha abandonado por completo *Porque no estoy viviendo en Oaxaca, me encuentro en Chihuahua y casi nunca voy (p.3)*. Aunque las personas entrevistadas no utilicen el traje tradicional de manera frecuente, evidencian que es una parte esencial del que las define como es a un grupo étnico, ya que comparten aspectos culturales como expresiones artísticas y artesanales propias (Larraín, 1993).

La costumbre de utilizar el traje tradicional ha sufrido modificaciones en la actualidad, como comenta una de las participantes *En mi caso, sería a veces porque en mi pueblito a la generación como la mía ya no es de usar todo el conjunto, es a veces solo utilizar la blusa, y es algo a lo que ya me acostumbré, pero si me pidieran que lo usara diario, con gusto lo usaría (p.4)* al igual que otra alumna, quien afirma *No lo uso porque hoy en día ya no existe fácilmente, solo a las personas mayores de edad (p.4)*. Algunas entrevistadas, indican que casi no portan su vestimenta debido a experiencias negativas *Pues no lo utilizo actualmente ya que pasas por situaciones discriminatorias, te llegan momentos de discriminación en otros lugares (p.7)*.

La mitad de las personas entrevistadas expresan conocer a alguien que haya abandonado de sus costumbres y tradiciones, expresando causas como el cambio de una zona urbana a rural *Porque cuando se vinieron a la ciudad solo se adaptaron a lo que aquí había (p.11)*, el querer ocultar los rasgos que pudieran mostrar más claramente su origen étnico *Porque no quieren aparentar lo que en realidad son (p.8)* y *Por creerse nanbbat (p.11)*. A su vez, apuntan como posible razón las prácticas discriminatorias *Yo creo que porque les da vergüenza de dónde provienen, de su lengua, porque tal vez les han dicho algo por hablar su lengua y usar el traje (p.9)*. Lo expresado por los participantes concuerda con la afirmación de Horbath (2013) acerca de cómo muchos de los indígenas que se mudan a zonas urbanas, ocultan su pertenencia a un grupo étnico, evitando utilizar su lengua y vestimenta tradicional.

Categoría 2. Sentido de Pertenencia

En este apartado, se aborda lo relacionado con lo que implica ser parte de un grupo indígena y el uso de la lengua. Todos los participantes expresan orgullo, felicidad y agradecimiento por pertenecer a un pueblo originario, el hecho de ser indígenas los hace sentir únicos *Me siento especial porque no cualquiera pertenece a un grupo (p.6)*. De manera particular, mencionan la importancia de las raíces familiares y como ellas y ellos continúan con las tradiciones y costumbres de su comunidad *Es algo muy bonito, que siempre donde quiera que esté me recuerda a mi papá por enseñarme (p.7)*, al igual que esta participante *A lo personal es algo maravilloso ya que es por cual me puedo identificar y saber que aún sigo conservando lo que nuestros antepasados nos han dejado, para mí pertenecer a este grupo de indígenas me siento orgullosa y gracias a mis padres que me pudieron transmitir este conocimiento y ser perteneciente a ser au' dam (p.4)* Se evidencia que las personas entrevistadas expresan la importancia de conservar las tradiciones y costumbres de sus antepasados para las futuras generaciones, de acuerdo a lo expresado por Navarrete (2008) como uno de los criterios que definen a un grupo indígena en la constitución mexicana.

Así mismo, le otorgan un gran valor al hecho de conocer y poder utilizar dos lenguas, lo caracterizan como ventaja además del compromiso que implica. En palabras textuales de una de las participantes *Para mí hablar siento un compromiso, aparte de hablar en español, tienes una lengua todavía en la cual aprendiste en tu casa que te enseñaron y que todavía lo llevas a lo largo de tu vida, muchas de las veces hay niños, por ejemplo acá hay niños que no saben hablar español y tenemos que hablarle en nuestra lengua para que ellos puedan entender, y pues la verdad si se siente muy bonito y a parte de esta lengua el español ya es como que un avance o sea ya, aprendiste hablar en español y a parte ya tienes el idioma que hablas. Para mí ya es una ventaja muy grande poder hablar dos idiomas, a mí me ha pasado que muchas de las personas que hablan español quieren entender a nuestra lengua pero no saben y al menos para mí ya es una ventaja muy grande saber hablar en mi lengua para así poder enseñar a los demás si ellos quieren aprender (p.5)*. Se resalta la importancia de este testimonio, vinculándolo con lo expresado en la carta magna de nuestro país, que lo reconoce como pluricultural, garantizando el derecho de los pueblos indígenas para preservar su lengua (INALI, 2018).

Categoría 3. Experiencias en el aula

Si bien algunos de los entrevistados han interactuado con el idioma español desde temprana edad en sus hogares, la mayoría ha tenido que aprenderlo en un contexto escolar, para poder acceder a los diferentes niveles educativos; lo cual se evidencia en el hecho de que la mitad de los participantes experimenten dificultad al cursar asignaturas en la que es su segunda lengua. Los aspectos que identifican como oportunidad es la lectura y escritura, *Porque me resulta un poco más difícil cada palabra y su significado del español, igual que no es un leer y explicar lo que entendí de la lectura o dar un resumen (p.16)*, también la expresión oral y escrita.

En ocasiones, la comparación con el resto de sus compañeras o compañeros respecto al dominio del español es inevitable, como expresa una de las entrevistadas: *Uno de los retos que he tenido, es acostumbrarme a otras compañeras que no hablan mi lengua materna. Yo siento que en algunas cosas si me falta aprender más no, porque pues ellas, como su lengua materna es el español, no se les dificulta el aprendizaje, pero como yo que pertenezco a la comunidad indígena Rarámuri pues si siento que desconozco muchas cosas (p.5)*. Al igual que otra de las participantes: *Se me dificultaba mucho en hablar en español, y poco a poco me fui acostumbrando. Haz de cuenta que los docentes explican con palabras muy difíciles y hay unas palabras que no le entiendo, entonces mientras yo no le entiendo eso de un tema, las demás compañeras que son mestizas, ellas ya entendieron lo que yo no entendí, yo me tardo para entender las cosas. (p.6)*. El testimonio de esta alumna indígena concuerda con los hallazgos de Oquendo (2014) respecto a la adquisición del español como segunda lengua, evidenciando un desarrollo menor en la competencia comunicativa debido a su procedencia de una zona rural. De igual manera, evidencia lo señalado por Hame et.al. (2004) acerca de la falta de materiales, programas y capacitación a docentes adecuada para la enseñanza del español en la educación indígena.

No obstante, consideran que cuentan con el apoyo de los docentes en caso de no comprender algo, ya que no los excluyen por no dominar el español, y se sienten en confianza de expresar sus dudas. En palabras de dos de las participantes: *Si muchas de las veces cuando tengo dudas el docente si se da cuenta o siente mi interés de que aprenda más y me lo aclara (p.16)*, al igual que *Porque son pacientes y se detienen a explicarnos de la mejor manera, y si es necesario nos lo explican repetidas veces hasta entenderlo (p.7)*. Sin embargo, una minoría expresa haber tenido experiencias negativas con algunos docentes *Porque siento que no va a volver a explicar o tal vez me rechace por no entender o dirá que no pongo atención al momento de que el docente explica (p.3)*, al igual que *Por miedo a que me rechace de la pregunta o como si fuera a ser menos, no*

*me siento capaz de preguntar en las clases algo que no entienda sobre el tema.(p.15).*Otras estudiantes se sienten inseguras en el grupo, por la comparación antes mencionada que pueda existir *Siento que no voy a preguntar bien no voy a decir las palabras correctas me da vergüenza que las demás se rían de mí (p.13).*

Lo expresado por los participantes en esta categoría evidencia que, si bien hay docentes que apoyan a los estudiantes indígenas en su proceso de aprendizaje, todavía queda mucho camino por recorrer. En este sentido, se retoma la opinión de Mendoza (2017), quien hace énfasis en la necesidad de mejorar la educación desde la revisión y actualización de los planes y programas, así como destinar recurso a la infraestructura de los centros educativos.

Categoría 4. Relación con compañeros no indígenas

En esta categoría, se exploró la relación de convivencia social y académica entre los estudiantes indígenas y sus compañeros no indígenas. La mayoría de los estudiantes interactúan de manera favorable, describiendo la relación como respetuosa, de apoyo, compañerismo y amabilidad. En algunos casos, incluso lo consideran como de beneficio mutuo, como explica una de las estudiantes: *Son muy favorables de hecho se aprende mucho de ellas ya que como nosotras hablamos una lengua materna y a veces es necesario tener a alguien a quien acudir para aprender más sobre el español o ya sea viceversa (p.5).*

No obstante, varios participantes compartieron experiencias negativas con sus compañeros a lo largo de su trayectoria académica, centrando los comentarios despectivos en su lengua y vestimenta. En palabras de dos de las participantes: *Yo siempre fui excluida y discriminada de compañeros de clase en niveles básicos anteriores por mi forma de hablar y mi vestimenta (p.1)* al igual que *Se hacían burlas hacia esta persona por usar su traje tradicional (p.6).* Estas experiencias muestran la necesidad que Horbath y García (2012) externan acerca de la deuda que existe para realmente garantizar el derecho a la identidad cultural de las personas indígenas, sin ser discriminados o excluidos por ello.

Una cuestión cotidiana a la que se tienen que enfrentar los estudiantes dentro de la convivencia académica, es la elaboración de trabajos en equipo. En este ámbito, son varios los que expresan sentirse excluidos; expresan que la causa suele ser que los perciben con poco dominio del español, dificultad para comprender temas nuevos y explicarlos, así como falta de recursos para adquirir el material de papelería. Algunos testimonios textuales se muestran a continuación: *Porque me dicen que por no hablar bien el español no sé hacer nada (p.2), Por no llevar material o por qué piensan que sabemos menos que los demás (p.3) y mmmm por la vergüenza, o por no saber, o no entender la tema*

que me toqué (p.7). En este sentido, la atención educativa a estos estudiantes se vería beneficiada utilizando un enfoque intercultural como plantea Durín (2017), generando mayor confianza en los alumnos indígenas y una actitud positiva hacia ellos en el caso de los que no pertenecen a un pueblo originario.

CONCLUSIONES

Los testimonios expresados por los participantes de esta investigación, muestran la necesidad imperante de transformación del sistema educativo para ofrecer un sistema de atención realmente inclusivo en el ámbito cultural (Mendoza, 2017), que atienda el desfase en la adquisición del español que la mayoría de los estudiantes indígenas procedentes de zonas rurales presentan (Oquendo, 2014), lo cual los pone en una situación de inseguridad respecto cómo perciben sus capacidades académicas y de vulnerabilidad en cuanto a las relaciones sociales con sus compañeros de grupo.

Acerca del sentido de identidad que muestran los alumnos y alumnas que participaron en este documento, se evidencia un vínculo estrecho con el grupo indígena al expresar que su pertenencia a este les hace sentir orgullosos y al mismo tiempo comprometido por lo que esto implica. Sin embargo, admiten haber dejado de utilizar de manera frecuente su traje tradicional y lengua materna debido al traslado a una zona urbana para continuar con sus estudios, lo cual potencialmente, pone en peligro la preservación de la identidad cultural de los pueblos originarios de nuestro país.

La amenaza no se reduce exclusivamente a los procesos migratorios, sino que, una vez que se establecen en zonas urbanas, son víctimas de discriminación tanto en el ámbito social (Horbath, 2013) como en el educativo. En este sentido, se percibe que los derechos lingüísticos expresados por la carta magna de nuestro país (INALI, 2018), no se garantizan de manera completa, siendo que el utilizar la lengua indígena en espacios compartidos conlleva frecuentemente ser foco de comentarios derogatorios.

Sin embargo, esta investigación rescata tanto experiencias académicas positivas como el fortalecimiento de su sentido de pertenencia, a pesar de las adversidades que los estudiantes enfrentan en su contexto cotidiano. De esta manera, se vislumbra que, al proteger el derecho a conservar las lenguas maternas y a la identidad cultural de los estudiantes indígenas, garantizando también una verdadera educación intercultural que integre la riqueza que estos grupos pueden aportar (Durín, 2017), realmente se puede llegar a revertir las devastadoras estadísticas respecto al rezago educativo, abandono y bajos niveles de escolaridad (Schmelkes, 2013) reportados en los grupos originarios.

LITERATURA CITADA

- Arribas, M.C. (2004) Diseño y validación de cuestionarios. *Formación continuada*, 5(17), 23-26. https://www.researchgate.net/publication/242700578_Disenyo_y_vali_dacion_de_cuestionarios
- Barnach, C.E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación*, (13), 13-33. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a01.pdf>
- Bello, A. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, 76, 39-54. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/10800>
- Becerra, S., Beldaño, C, Dastro, A. y Coñuepan, J. (2011). Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Teoría E Práctica Da Educação*, 14(1), 7-17. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15577>
- Blanco, E. (2017). Los alumnos indígenas en México: siete hipótesis sobre el rezago en los aprendizajes de nivel primario. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 81-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131689>
- Del Popolo, F. (2008). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes en las fuentes de datos: experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión económica para América Latina y el Caribe.
- Durín, S. (2007) ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19(38), 63-91. <https://www.redalyc.org/pdf/136/13603803.pdf>
- Galvis, A. S. (2018) La fenomenología hermenéutica en investigación: a propósito de un estudio sobre la reflexión pedagógica desde las parábolas. *Cuadernos de tecnología*, 10(1), 94-111. <https://revistas.ucn.cl/index.php/teologia/article/view/2942>
- Gómez, N. (2002) Tendiendo puentes, Una propuesta metodológica desde la investigación educativa de corte interpretativo, *Revista Electrónica Sinéctica*, (21), 44-51. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817897007.pdf>

- González M. A. (2003) Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales, la noción de paradigma. *Islas*, 45(138), 125-135. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Horbath, J. (2013). De la marginación rural a la exclusión escolar urbana: el caso de los niños y jóvenes indígenas que migran a las ciudades del sureste mexicano. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20 (58), 135-169. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-05652013000300005&script=sci_arttext
- Horbath J. E. y García, A. (2012) Rezago social y discriminación de la política social hacia los grupos indígenas en Sonora. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 7(1), 173-189. <https://doi.org/10.18359/ries.95>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: cuaderno informativo*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura
- Jiménez Y. y Mendoza R.G. (2015) La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativo. *Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 60-72. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/423>
- Larraín, H. (1993) ¿Pueblo, etnia o nación? hacía una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas *Revista de Ciencias Sociales*, IV (1), 28-53. <http://www.revistacienciasociales.cl/ojs/index.php/publicacion/article/view/11>
- Medina, H. A. (2006) Las fronteras simbólicas de un “pueblo originario”: una mirada etnográfica a las comunidades de Tláhuac, Distrito Federal. *Estudios Sociales y Humanísticos*, IV(1),77-91. <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v4n1/2007-8900-liminar-4-01-77.pdf>
- Mendoza, R.G. (2017) Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*. 39(158), 52-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400052
- Messineo C. y Hecht A. (2003) Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígena, *Área comprendida por la ciudad de Buenos Aires, en el sentido administrativo*,(6), 138-143. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/21_messineo_hecht_st.pdf

- Muñoz C.H. (2004) Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Revista de centro de ciencias del lenguaje*, 29, 9-49.http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/25/1/hectormunoz.pdf
- Nava-Navarro, V., Onofre-Rodríguez, D. y Báez- Hernández, F. (2017). Autoestima, violencia de pareja y conducta sexual en mujeres indígenas. *Enfermería Universitaria*, 14(3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.05.002>
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. Ciudad de México: CDI.
- Oquendo, L. (2014). Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios. *Lengua y Habla*, 18, 107-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888941>
- Ortega, M. (2010). Pueblos originarios, autoridades locales y autonomía al sur del Distrito Federal. *Nueva Antropología*, 13(73), 87-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362010000200005
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 40-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177>
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G. y García, J.E. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada: Ediciones Aljibe.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002
- Schnuchel, S. (2018). Bilingüismo de indígenas migrantes y desplazamiento de idiomas autóctonos en León, Guanajuato. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 155, 167-207. <http://www.revistarelaciones.com/index.php/relaciones/article/view/REHS15507/910>
- Serrón, M.S. (2007) Bilingüismo interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Instituto de investigaciones lingüísticas y literarias* opción, 23(53), 1-

17.http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872007000200005

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía

Urbalejo, O.L. (2016). Ciudad de migrantes, ciudad para quedarse. Prácticas culturales y relaciones institucionales de los grupos indígenas en Tijuana, México. *Culturales*, 4(2), 21-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000200021

Velasco, C.S. (2015) La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI) *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37, (2), 84-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544924006.pdf>

Williamson, C. G. (2004), ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2370437>

SÍNTESIS CURRICULAR

Ana Claudia Flores De la Cruz

Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Es parte de la primera generación de alumnas egresadas pertenecientes a pueblos originarios en la historia de la institución. Actualmente, se desempeña como docente en el medio indígena.

Ana Arán Sánchez

Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Es egresada de la licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene la maestría en Psicopedagogía por la Universidad Internacional de la Rioja y es doctorante en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia. Sus líneas de investigación son la lingüística aplicada, la educación intercultural y la formación docente inicial.

Jazmín Ivette Burrola Herrera

Licenciada en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, cursó su Maestría en Educación campo: práctica docente en la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente su Doctorado en Educación en el Centro de Desarrollo de Estudios Superiores. Tiene una experiencia laboral de 10 años en educación primaria y 8 años en educación superior. Actualmente es docente de tiempo completo en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Saucillo, Chihuahua. Sus investigaciones y publicaciones abonan a líneas temáticas enfocadas en bienestar emocional, ambientes de aprendizaje y procesos áulicos.