



**Un estudio sobre discriminación,
el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa**

Por:

Victoria Lyssette Mendoza Ponce

Ensayo para obtener el grado de Maestra
en derechos humanos
y democracia

Directora:

Maestra Claudia Corona de la Peña

Febrero de 2009

Un estudio sobre discriminación, el caso de la Escuela Primaria Alberto Correa

Introducción

Desde 1945 a la fecha, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sus organismos especializados y algunos de sus órganos subsidiarios, han desarrollado un complejo entramado institucional de protección internacional de los derechos humanos compuesto por normas sustantivas y procesales.

La igualdad o no discriminación es un principio fundamental y un tema recurrente en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, es uno de sus ejes centrales y se encuentra plasmado en diferentes instrumentos internacionales. La no discriminación tuvo un lugar principal en el origen del Derecho Internacional de los Derechos Humanos debido a fenómenos como el holocausto.

Uno de los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas desde su creación, ha sido la defensa y promoción de los derechos humanos y ello quedó plasmado en la Declaración Universal de los Derechos humanos en 1948, este documento señala que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que no pueden ser objeto de discriminación por su nacionalidad, origen étnico, raza, sexo, religión, opinión política, riqueza o posición económica; en los últimos cincuenta años, organismos internacionales se han abocado, en forma continua al desarrollo y la promulgación del derecho de igualdad.

Esto ha ocurrido en diversos contextos: en relación con derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; en empleo, remuneraciones, educación; así como, en raza, sexo e infancia. Se han considerando además en diversos contextos adicionales que incluyen la religión y poblaciones indígenas, así como la orientación sexual y la identidad de género, entre otros.

La norma que sustenta el principio de la no discriminación no está contemplada en la totalidad de las diversas fuentes del derecho internacional de manera única y unificada, por tanto, el derecho internacional contiene formas

múltiples y diversas del principio de igualdad y no discriminación (Bayefsky,1990:2)

Con base en lo anterior, cabe señalar que se trata de un fenómeno social que no es fácilmente identificable para que sus víctimas sean defendidas y atendidas por las instituciones correspondientes. Por esta razón, nos interesó acercarnos a una realidad social en la que pudiéramos encontrar, describir y analizar una parte de este fenómeno.

A lo largo de la historia diversos sectores de la población se ven afectados por la discriminación en distintos ámbitos así como por diferentes motivos, pero la población infantil merece especial atención, ya que ésta no cuenta con canales de participación adecuados y porque en general no cuentan con las mismas oportunidades que el resto de la población, dejándolos en una situación de desventaja o vulnerabilidad.

En 1989, se concluyó y aprobó el texto que actualmente conocemos como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y fue aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas de ese mismo año. La Convención es el primer instrumento vinculante del derecho internacional que se ocupa exhaustivamente de los derechos de la infancia y en el que se le reconoce por primera vez como sujeto de derecho.

En dicha Convención, se incluye la definición de niño más aceptada a la fecha -Se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable haya alcanzado antes la mayoría de edad-, y además procura un equilibrio entre la caracterización del niño como sujeto de derecho y como sujeto de protección especial. Este instrumento cuenta con cuatro principios generales como: La no discriminación, que implica respetar a los niños sin distinción alguna; el interés superior de la infancia que es el marco mínimo del reconocimiento o respeto de niñas y niños en que deben inscribirse las prácticas y las políticas públicas de los países que han ratificado la convención; la participación infantil; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

La Convención hace mención a la no discriminación, en su artículo 2º afirma que los Estados partes tomarán las medidas para garantizar que el niño se

vea protegido contra toda forma de discriminación, uno de los ámbitos en los que la Convención pone énfasis para evitar la discriminación es el escolar, empezando por garantizar la enseñanza gratuita a nivel primaria, es decir, el acceso de todos los niños a la educación sin discriminación, según lo estipula el artículo 28.

De manera específica, el artículo 30 se refiere a los niños indígenas y hace énfasis en que sus características propias no deben representar un obstáculo para el ejercicio de su derecho.

Por otra parte, en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, se utiliza el concepto de “Pueblos Indígenas” para abordar la temática indígena a nivel internacional. En este Instrumento se separó de manera radical el tema indígena de la cuestión de las minorías, a partir de entonces, se reconocen los derechos colectivos de los indígenas de manera explícita.

El artículo 1º del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, refiere que son considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el país o una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o el establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación, conservan todas sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Aunado a lo anterior, la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del Convenio.

En septiembre de 2007 se adoptó la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en la Asamblea General de las Naciones Unidas, una de las virtudes de la Declaración es que consigna derechos individuales y colectivos y reconoce que cualquier persona indígena tiene los derechos inherentes a cualquier individuo. (CDHDF, 2007:1).

Bajo la rúbrica contemporánea de derechos humanos, el derecho internacional se preocupa cada vez más por reconocer derechos que se consideran inherentes de las personas, tanto individual como colectivamente (Anaya, 2005:149).

En México siempre se ha negado la existencia del racismo hacia los pueblos indígenas; sin embargo, ellos han sido el núcleo de la población que particularmente ha estado sujeta a distintas formas de exclusión. Las prácticas racistas, han impedido la construcción de una nación a partir de reconocer que somos pluriculturales y pluriétnicos (Castellanos, 2001:1).

El racismo es un término difícil de definir debido a la complejidad de su naturaleza, existen diversas tipologías de racismo y formas diferentes de entenderlo, estudiosos en la materia lo explican como un fenómeno ancestral, que implica un modo de pensar, creer y actuar, con base en una doctrina o cuerpo de ideas que racionalizan y legitiman prácticas sociales orientadas a reforzar la distribución del poder entre grupos que utilizan prejuicios relacionados con la religión, la cultura, el origen étnico o características fenotípicas entre otros para establecer diferencias entre grupos, en un sistema social de dominación y supremacía de unos pueblos o grupos sobre otros.

En el caso mexicano, el tipo de racismo que mejor se puede identificar son las conductas de discriminación y la víctima son los grupos indígenas que comparten el territorio nacional (Olivé, 2001:1).

En este trabajo se hace referencia a un grupo en situación de vulnerabilidad constituido por niños y niñas pertenecientes a un grupo indígena, nos interesó este grupo social caracterizado por quienes viven una doble situación de vulnerabilidad. Existen estudios sobre la situación que enfrenta la infancia indígena en el ámbito educativo, situación que deriva en un bajo rendimiento, adicciones e incluso en la deserción escolar.

El Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), apunta que en el año 2000, había 330,000 indígenas hablantes de una lengua originaria. Según las estimaciones del INI-CONAPO en relación con la población indígena a partir de la base de datos del XII. Censo General de Población y vivienda del año 2000, en el Distrito Federal, de un total de población de 6 a 14 años y más que ascendía a 58,334 asistían a la escuela 53, 897 que representaba el 92.4%; en tanto, que 4,437 niñas y niños no asistían a la escuela, cifra que constituía un 7.6%.

En el 2005, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y la Secretaría de Desarrollo Social realizaron la primera Encuesta Nacional sobre discriminación que sirvió para conocer las particularidades de la exclusión social, sus niveles y manifestaciones, reflejo de un fenómeno social en la vida cotidiana de los mexicanos. La encuesta arrojó resultados que muestran la batalla que debe librarse contra la discriminación. Un resultado del estudio es que, después de los adultos mayores, los indígenas ocupan el segundo lugar como grupo desprotegido, además reflejó que uno de los sectores de la población a quienes más se discrimina en México son los indígenas.

Con el presente trabajo decidimos explorar si las niñas y los niños pertenecientes a la población indígena de la etnia hñáñö en la Escuela Primaria Alberto Correa de la Colonia Roma, ubicada en la Delegación Cuauhtémoc, son objeto de discriminación por su origen étnico.

Como parte de esta exploración encontramos que un día común en la vida de los niños y niñas indígenas de este plantel inicia muy temprano, sobre todo porque deben ayudar a sus padres en las actividades que realizan para vivir, especialmente en la preparación de comida o mercancías que más tarde venderán en algún lugar de la ciudad, después de esta jornada de trabajo algunos acuden a la escuela sin haber comido o descansado lo suficiente.

Como ejemplo queremos citar el caso de una niña hñáñö que se levanta a las cuatro de la mañana para ayudar a su mamá a preparar los tamales que vende por las mañanas afuera del metro Balderas; después de prepararlos, carga los tambos y el anafre para comenzar la venta cerca de las seis de la mañana hasta las siete y media, hora en que se va a la escuela. Cansada y ojerosa, en ocasiones recibe regaños por parte de su maestra porque llega semidormida a la clase, lo que le impide estar atenta en la materia de matemáticas, que es la primera clase del día.

Sin embargo, estas situaciones no son tan incómodas para la niña hñáñö como lo es la discriminación. Algunos compañeros le apodan “La María” por sus rasgos físicos y porque la han visto vendiendo tamales en la esquina de las calles de Balderas y Chapultepec, otros le apodan “la indita”, en ocasiones llegaron a

ofenderla diciéndole “pinche india”; a pesar de lo anterior, la niña hñãñõ admite que cada vez son menos sus compañeros que la discriminan. Por parte de sus maestros, refiere que no ha tenido problema por ser indígena, pero el hecho de tener que trabajar y cuidar a sus cinco hermanas y hermanos, no le permite un mejor rendimiento, lo cual le ha traído muchos regaños por parte de los docentes de su escuela.

Lo descrito, podría tratarse de una situación que viven muchos niños indígenas o no indígenas en el Distrito Federal, debido al contexto social y económico en el que viven; aunado a lo anterior, en el ámbito escolar, particularmente los niños y las niñas indígenas se enfrentan actitudes y hechos de discriminación.

La Asamblea de Migrantes Indígenas A. C. es una Organización de la Sociedad Civil que trabaja en pro de los derechos de los indígenas migrantes en la Ciudad de México, ella refiere que en el Distrito Federal, cerca de 4,500 niñas y niños entre 6 y 12 años no estudian debido a que no hablan español y aquellos que se incorporan al sistema educativo sufren exclusión y discriminación, lo que provoca que las y los menores de edad deserten. Este hecho hace necesaria la revisión del sistema educativo. (CDH-DF, 2005:8).

Por otra parte, con base en el Censo de Población y Vivienda en el año 1999 se estimaba que en el Distrito Federal, habían 4,323 niños de 5 a 14 años hablantes de alguna lengua indígena de los cuales 2,412 eran mujeres y 1,911 eran hombres. Además, 24,464 niños de 0 a 4 años ocupaban viviendas cuyo jefe de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena, de los cuales 49.3% eran mujeres. Aunque las cifras censales debemos tomarlas con reserva, podemos decir que los menores indígenas constituían más del 20% de los indígenas del Distrito Federal (Corona, 1999:127). En la Delegación Cuauhtémoc la población indígena estimada en el año 2000 era de 11,344 y la lengua predominante era el Náhuatl (Corona, 2001:53)

La escuela en la que se realizó la investigación fue sugerida, tanto por las autoridades de la Delegación Cuauhtémoc como por algunos académicos e investigadores en educación y temática indígena. Se nos informó que esta escuela

era conveniente para nuestra investigación por contar con una población escolar mayoritariamente indígena de la etnia hñãñö en el turno vespertino: asimismo, por estar ubicada en la delegación de referencia. Además por las facilidades brindadas por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública y del propio plantel.

Dos académicos e investigadores en el tema nos informaron que la Escuela Alberto Correa, siempre fue un plantel de educación primaria muy importante, desde su fundación, por su ubicación en el centro de la ciudad y porque cerca de ella se ubican algunos predios en donde se encuentran establecidos campamentos en donde viven migrantes indígenas; las instalaciones con las que cuenta el plantel son adecuadas en cuanto a infraestructura, tiene dos patios y una alberca, empezó a recibir niños y niñas indígenas particularmente en el turno vespertino hace más de diez años.

La fama de esta escuela se originó, primero por una visita que hizo el entonces Presidente de la República en el año 2002 quien se comprometió a abrir este espacio para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural (Rebolledo, 2007:113) y segundo, porque en esa escuela se estableció el programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, y tercero porque la UPN planeó un proyecto de alfabetización bilingüe y la enseñanza de hñãñö a los profesores, programa (Rebolledo, 2007:53) y proyecto que súbitamente terminó por falta de recursos económicos (Rebolledo, 2007:191-193)

Consideramos que el fenómeno de la discriminación hacia la población indígena es una constante en nuestro país, decidimos acercarnos a explorar el fenómeno como alumnos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, para ello fue necesario que el coordinador de la Maestría en Derechos Humanos y Democracia dirigiera un escrito a la Secretaría de Educación Pública en el que solicitaba el apoyo para sus estudiantes, es por ello que el desarrollo de esta investigación se orienta a conocer las prácticas vivenciales y opiniones de niñas, niños, madres y padres de familia; así como, de maestras y maestros que conforman la comunidad educativa de la Escuela Primaria Alberto Correa ubicada en la Colonia Roma de la Delegación Cuauhtémoc, en torno a si los educandos

sufren algún tipo de discriminación. Mediante este trabajo se procuró dar voz a los protagonistas y se manejaron los tres discursos en torno a la discriminación. Nuestra pregunta de investigación fue ¿Se discrimina a niñas y niños provenientes de etnias indígenas en el ámbito escolar?

La hipótesis a partir de la cual se desarrolló este trabajo fué: Las niñas y los niños indígenas hñãñö en el ámbito escolar son objeto de discriminación por parte de maestros y alumnos en la forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en cuestiones raciales, sociales, económicas, lingüísticas o culturales.

Los instrumentos de recolección de datos nos permitieron recabar información sobre el ámbito educativo, familiar y económico en el que se desarrollan las niñas y los niños que asisten al plantel educativo. Se realizaron 54 cuestionarios aplicados de manera individual y directa a diferentes personas que conforman la comunidad educativa en el ciclo escolar 2007-2008, en algunos casos fue necesario formular preguntas adicionales planteadas verbalmente para que los niños, las niñas, los padres y las madres de familia entendieran lo que se les preguntaba y pudieran responder.

En primera instancia se trabajó con los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado del turno vespertino únicamente, ya que sólo en el turno de la tarde asisten niñas y niños indígenas; cabe señalar que la asistencia de los niños indígenas en el citado turno, se ha venido dando desde un principio y no se exploró el por qué de esta situación.

Se trabajó con 17 niñas y 19 niños, 36 en total. 14 alumnos que conformaban el grupo de 5ºA, 11 alumnos el grupo de 5ºB y 11 alumnos del único grupo de 6ºgrado. En segunda instancia, se convocó a los padres y madres de familia de los alumnos de quinto A y B, así como del sexto grado. Es importante aclarar que la mayoría de los padres y las madres trabajan y que son el principal sostén de su familia, por lo que el faltar a sus labores o sólo unas horas a su trabajo, el día que se les convocó, les implicaba la pérdida de un ingreso económico básico importante, así lo explicaron los maestros; por tal virtud,

únicamente asistieron a la cita para la entrevista ocho madres y un padre, logrando un total de nueve entrevistas.

En tercera instancia, se trabajó con la plantilla de maestras y maestros del plantel en comento, de 1º a 6º grado, incluyendo a dos profesoras que no cuentan con un grupo específico, una de ellas es la responsable de cubrir las ausencias de los profesores de todos los grados y la otra apoya en las actividades de la dirección escolar, tanto del turno matutino como del turno vespertino. Se entrevistaron en total a 12 docentes, 2 maestros y 10 maestras.

El trabajo de campo se realizó del 25 de julio al 3 de agosto, es decir, durante los últimos quince días del ciclo escolar, ya que la Secretaría de Educación Pública autorizó la entrada a la escuela al final del año escolar. El profesor Roberto Cruz Cabrera, director de la escuela brindó todas las facilidades para este trabajo, y para ello ofreció un salón en el que se trabajó de manera individual la aplicación de los cuestionarios con los distintos actores sociales, sin interrupciones y con entera confidencialidad.

Estos cuestionarios se elaboraron con la asesoría de la doctora Martha Patricia Bonilla Muñoz, profesora investigadora, especialista en investigaciones sociales, contando también con la orientación y solidaridad del doctor Oscar Ortiz Salcedo, director de la Fundación Familia y Pareja I. A. P., quien nos apoyó como estudiantes de la FLACSO y por tratarse de un trabajo académico con un equipo de tres maestras con especialidad en psicología infantil, con quienes nos coordinamos sobre la forma más adecuada de acercarnos a los niños y también nos apoyaron con la aplicación de algunos cuestionarios.

Los diferentes cuestionarios se elaboraron de manera específica, con el propósito de obtener información, tanto cuantitativa como cualitativa. Los aspectos cuantitativos sirvieron para contextualizar y describir a la población de estudio y los aspectos cualitativos ayudaron a identificar y describir el fenómeno de la discriminación. Por esa razón, se preparó un cuestionario para alumnos y alumnas en el que participaron cuatro niños no indígenas y 32 niños indígenas, de los cuales uno habla náhuatl y 31 hablan hñáñö.

Los cuestionarios se aplicaron a alumnos y alumnas cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años, ya que ellos constituyen grupos homogéneos en cuanto a intereses, situación económica, cultural y manejo del idioma español, entre otros factores; además tienen grado de madurez adecuado, ya que poseen la capacidad suficiente para compartir sus experiencias y dar su opinión sobre temas específicos y particularmente acerca de sus vivencias. Es importante aclarar que todos los cuestionarios se aplicaron en español.

Para la formulación de las preguntas se adoptó el concepto teórico de discriminación desde la perspectiva de Carlos de la Torre basado en: acciones (distinguir, excluir, restringir o preferir); motivos (raza, color, linaje u origen nacional o étnico); sentimientos (anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales), y ámbitos (política, económica, cultural o cualquier otra esfera de la vida pública). (De la Torre, 2006:4)

Tomando en consideración lo anterior, y con el objeto de elaborar el cuestionario a aplicar a la población muestra, se diseñó un cuadro esquemático en el que se identificaron además de los cuatro elementos fundamentales, cuestionamientos generales que sirvieron de base para la elaboración de las preguntas específicas que dieron contenido al cuestionario.

Cuadro 1. Manifestación de Discriminación

Elementos fundamentales			Ejemplos	Preguntas
1	ACCIONES	Qué acciones son consideradas como constitutivas de discriminación	distinguir, excluir, restringir o preferir	<p>¿Alguna vez te han tratado diferente en la escuela?</p> <p>¿Se han burlado de ti?</p> <p>¿Te han agredido física o verbalmente? ¿Quién?</p> <p>¿Has recibido alguna agresión por parte de las autoridades educativas?</p> <p>¿Cómo te han recibido los otros niños, al momento que se dan cuenta de que eres un niño o niña de otra comunidad indígena?</p> <p>¿Has sentido o notado un trato diferente por pertenecer a una comunidad indígena?</p>
2	MOTIVOS	Por qué motivos estas acciones se consideran discriminatorias	Raza, color, linaje u origen nacional o étnico	<p>¿A qué se debe esta acción? En qué consiste o da un ejemplo</p> <p>¿Crees que tú provocaste que te traten así?</p> <p>¿Qué piensas que provoca que te traten así?</p> <p>¿Cómo te sentiste cuando sucedió eso?</p> <p>¿Cuando eso pasa, qué haces?</p>
3	SENTIMIENTOS	Resultados que tienen que producirse para considerar que existe una discriminación	Anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales	<p>¿Qué sientes cuando no te escucha o te presta atención tu maestro(a)?</p> <p>¿Cómo te has sentido al momento de llegar a esta escuela?</p> <p>¿Por el trato que te han dado en la escuela has llegado a pensar en cambiarte o dejar los estudios?</p>
4	ÁMBITOS ¿Dónde?	Los ámbitos o esferas en los cuales se prohíben las conductas discriminatorias	política, económica, cultural o cualquier otra esfera de la vida pública	<p>En la escuela</p> <p>En lo económico</p> <p>En lo social</p> <p>En la cultura</p>

- Elaboración propia con base en las categorías de De la Torre (De la Torre, 2006:4).

Tanto el cuestionario para las niñas y los niños como el aplicado a las madres y padres de familia se incluyen en el anexo 1. Cabe aclarar que a los padres y madres a quienes se les aplicaron los cuestionarios, con preguntas similares enfocadas a sus hijos, adecuándolas a la percepción o perspectiva de jefes de familia y responsables de su cuidado, por ejemplo: la pregunta número 6. ¿Alguna vez te han tratado de una manera diferente en la escuela?, se formuló de la siguiente manera ¿Alguna vez han tratado a su hijo de una manera diferente a los demás en la escuela?

Por lo que se refiere a las maestras y maestros, se elaboró un cuestionario diferente para identificar la realidad que viven al realizar su actividad docente con una población mayoritariamente indígena, así como sus necesidades y opiniones, ocho docentes llevan más de tres años trabajando en esta escuela, los cuatro restantes van a cumplir uno o dos años. En total se trabajó con doce docentes. (Ver anexo 2).

En el desarrollo de este proceso, los doce años de experiencia trabajando con población infantil con diversas características, facilitó de alguna manera lograr que los niños participaran, lo complicado fue que respondieran sobre aspectos confidenciales de sus vivencias en la escuela, ya que no todos los alumnos y alumnas nos confiaron inmediatamente sus experiencias pues al principio de la aplicación del cuestionario a todo respondían que no.

A continuación, presentamos un ejemplo de una de las conversaciones que tuvimos con los niños y niñas indígenas durante la aplicación del cuestionario: ¿Alguna vez te han tratado diferente en la escuela?

No

¿Se han burlado de ti?

No

¿Ah, entonces aquí todos se tratan muy bien, nunca te han llegado a molestar?

No.

Por ello fue necesario cambiar el tono de voz y plantear a manera de secreto las preguntas:

¿Cómo te han tratado los niños al momento que se dan cuenta de que eres una niña de una comunidad indígena?

Mal

¿Has sentido o notado un trato diferente por pertenecer a una comunidad indígena?

Si

¿Crees que tú provocaste que te traten así?

No

¿Qué piensas que provoca que te traten así?

Por ser distinta a ellos

¿Cómo te sentiste cuando eso sucedió?

No hubo respuesta por lo que se le preguntó, ¿Qué sentiste en tu corazón?

Me dan ganas de llorar

En ese momento a la niña se le vidriaron los ojos, le tomé su mano para tranquilizarla y le recordé que esa información era sólo para mi, que nadie se iba a enterar, cuando se calmó continué con la aplicación del cuestionario.

¿Cuándo eso pasa que haces?

Les digo que estoy orgullosa de mi origen, esto lo expresó enfáticamente pero con coraje.

La multiculturalidad de la Ciudad de México

En la actualidad, la mayoría de los países son culturalmente diversos y México es definitivamente un país multicultural, conformado por una variedad de pueblos y etnias, cultural y lingüísticamente heterogéneas, tal y como se reconoció constitucionalmente en 1992 y más tarde en el año 2000, en el artículo 2º.¹

El término “multicultural” se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas. Los términos “multiculturalidad” o “pluriculturalidad” suelen utilizarse como sinónimos. (Olivé, 2004: 21) Cabe destacar que los rasgos fundamentales de un modelo multiculturalista, según este mismo autor (2004:33), son: el reconocimiento del derecho de los pueblos a la diferencia, el establecimiento de normas de convivencia entre pueblos y culturas; así como derechos y obligaciones entre los pueblos, el Estado y el resto de la nación; estas características se consideran necesarias para que una sociedad sea justa.

La Ciudad de México es un reflejo de la sociedad multicultural mexicana; se caracteriza como la más poblada de nuestro país, ya que es el principal polo de atracción de la población interna, incluida la indígena, en ella conviven las 62 etnias y se calcula que constituyen cerca de 307 mil 316 indígenas, (CDI-Inmujeres, 2006:164). La Asamblea de Migrantes Indígenas A.C. –Organización de la Sociedad Civil que trabaja en pro de los derechos de los indígenas migrantes en la Ciudad de México-, afirmó en el año 2005, que la cifra de esta población sobrepasó el millón de personas en la capital, no todas hablan una lengua indígena, pero su forma de vida sigue siendo comunitaria y mantiene ciertos rasgos culturales que trasladan desde sus lugares de origen. Asimismo, la Asamblea ha señalado que a pesar de ser la capital del país, en el Distrito Federal hay indicadores alarmantes de analfabetismo, situación de extrema pobreza o de malas condiciones de vida, y grave discriminación hacia la población indígena.

1 **Artículo 2o.** La Nación Mexicana es única e indivisible.

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.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Esto significa que los habitantes de pueblos indígenas vienen a la capital a buscar mejores formas de vida y finalmente sus condiciones de vulnerabilidad continúan reproduciéndose en esta entidad. (CDH-DF,2005:8)

No obstante lo anterior, en el Estatuto del Gobierno del Distrito Federal aún no se reconoce el carácter pluricultural de la Ciudad de México, a pesar de la diversidad de nacionalidades, pueblos indígenas, grupos étnicos y religiosos, identidades culturales y demás manifestaciones que la integran y en ella habitan; sin embargo, la presencia indígena en el Distrito Federal ha obligado a construir paulatinamente políticas públicas específicas, derivadas del reclamo de derechos de los pueblos indígenas, sobre todo a partir del levantamiento zapatista de 1994.

En este sentido, cabe rescatar que en el año 2003 se diseñó el Programa de Atención Para Indígenas Originarios (PAPO). Cuatro años después el Gobierno del Distrito Federal (GDF) decretó la creación de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades (Sederec), entre cuyas atribuciones, según la ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal, corresponde diseñar, operar y ejecutar planes, programas y proyectos destinados a garantizar los derechos pluriculturales y pluriétnicos de la población indígena radicada en la Ciudad de México.²

Las políticas públicas que el Gobierno del Distrito Federal ha venido formulando en el periodo de referencia, y que han culminado con la creación de la Sederec, sienta importantes precedentes en materia de políticas públicas implementadas para los pueblos y comunidades indígenas de la Ciudad de México; no obstante, desde la perspectiva de los Derechos Humanos estas acciones resultan aún deficientes de acuerdo con las conclusiones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y del Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal(CDHDF-DF:2008).

La construcción de un Estado-nación multicultural exige que las políticas públicas en materia de educación, lengua, cultura, desarrollo, salud, entre otras, respeten y promuevan la diversidad cultural y lingüística del país. En este contexto, las lenguas y culturas indígenas están llamadas a desempeñar un papel

² Antes había otra área en DGEDS.

protagónico en la definición del Estado-nación multicultural y un nuevo proyecto de sociedad incluyente, en el que se vean reflejados todos los rostros culturales de México.

En suma, se puede afirmar que la conformación de un Estado-nación multicultural, es un reto de dimensiones complejas, ya que implica la decidida participación de diversos actores, en diferentes ámbitos porque es necesario abordarlo de manera integral. Es decir, se requiere la intervención de distintas dependencias e instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y sociedad civil, además de la representación de los propios interesados.

Cabe destacar que en el presente estudio, particularmente nos enfocamos en el ámbito de la educación, dado que es una de las áreas en donde se percibe con mayor claridad la diversidad cultural y es el campo donde las niñas y los niños aprenden e introyectan diferentes normas de convivencia y, además porque es el ámbito donde adquieren elementos para su desarrollo y herramientas que les permitirán algún día cambiar su realidad social.

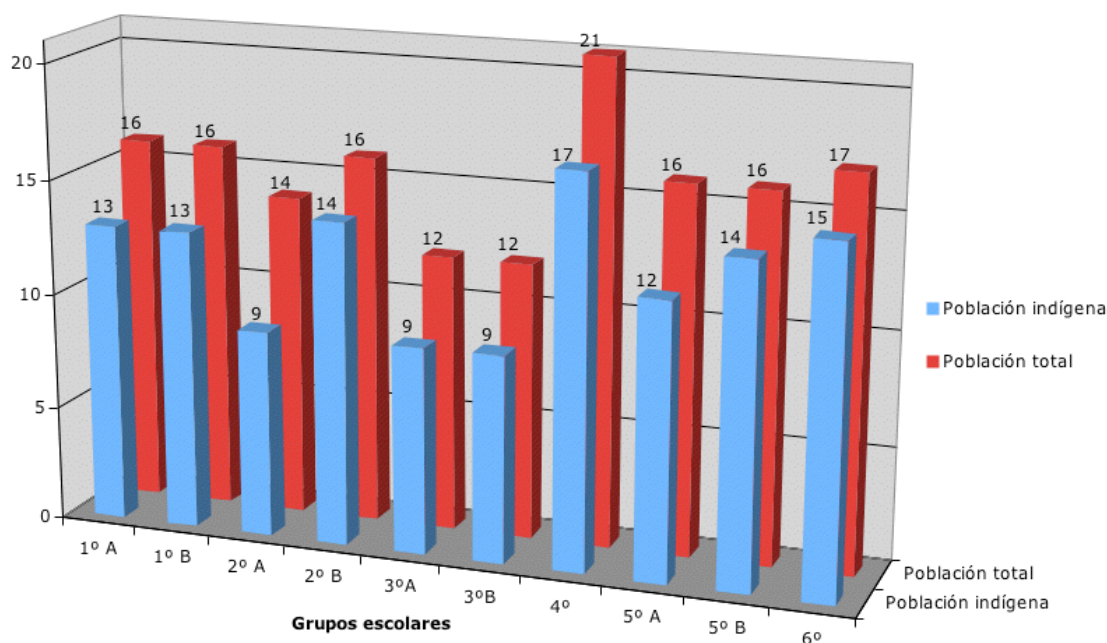
Siendo las niñas y niños indígenas la población objetivo de este estudio, encontramos que la Asamblea de Migrantes Indígenas A.C. estima que 4,500 personas entre 6 y 12 años no estudian debido a que no hablan español y aquellos que se incorporan al sistema educativo sufren exclusión y discriminación, (CDHDF, 2005:8).

El plantel académico en donde se realiza el presente estudio se ubica en la Delegación Cuauhtémoc, ésta es representativa porque es una de las delegaciones que concentra un número considerable de población indígena en la Ciudad de México, según el Censo de Población y Vivienda realizado por el INEGI en el año 2000, alrededor de 11,344 personas viven en ella.

El término multicultural, nos ayuda a describir a la comunidad estudiantil del plantel de referencia, en virtud de que ésta es cultural y étnicamente diversa. Dicha comunidad estudiantil está conformada por alumnos de diferentes grupos étnicos, como lo confirmaron los maestros de 1º a 6º grado al preguntarles cuántos alumnos tenían en su grupo y cuántos de ellos eran indígenas.

Gráfica 1.

Grupos escolares de la Escuela Primaria Alberto Correa ciclo escolar 2007-2008



- Elaboración propia.

El número global de estudiantes del turno vespertino es de 156, el número de estudiantes mestizos es de 31 y el número de estudiantes indígenas es de 125, por lo que se puede afirmar que es una escuela mayoritariamente indígena.

La exploración se centró en alumnos del 5º y 6º grados de primaria, lográndose un total de 36 cuestionarios aplicados de manera directa e individualmente, donde según los hallazgos la mayoría de la población habla hñañö como su primera lengua, también se identificó un niño que habla náhuatl así como cuatro niños cuyo idioma es el español, se trata de niños no indígenas.

Siendo la Escuela Primaria Alberto Correa un espacio multicultural, nos interesó explorar si en la comunidad educativa se presentaba el fenómeno de la discriminación. Con el fin de identificarlo adecuadamente, revisamos el debate en torno a este concepto, los instrumentos internacionales relacionados con la

protección de los derechos indígenas y el rol que ocupa este fenómeno en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Así encontramos que la discriminación es un fenómeno complejo que afecta a diferentes sectores de la humanidad; ésta ha existido siempre y se ha manifestado en distintos grados y formas. Comprender plenamente la naturaleza y características de este término continúa siendo un reto, pues la discriminación afecta valores esenciales como la libertad, la equidad y la democracia; limita además, el desarrollo equilibrado y justo de la propia sociedad.

Como lo habíamos planteado en la hipótesis, en esta escuela detectamos manifestaciones de discriminación, que coinciden con la definición de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, ésta es la más aceptada en el ámbito internacional. En ella se indica que la Carta de las Naciones Unidas está basada en los principios de la dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos y que todos los Estados Miembros se han comprometido a tomar medidas conjunta o separadamente, en cooperación con la Organización, para realizar uno de los propósitos de las Naciones Unidas, que es el de promover y estimular el respeto universal y efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todos, sin distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión.

En la Convención de la ONU de 1965 sobre discriminación, en su artículo 1ero., señala que por discriminación racial se entiende toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

Carlos de la Torre Martínez “reconocido investigador en la materia” retoma lo señalado en dicha Convención Internacional e identifica cuatro elementos fundamentales de cualquier manifestación de discriminación. (De la Torre, 2006:4)

- a) El primero define qué acciones son consideradas como constitutivas de discriminación ej. (distinguir, excluir, restringir o preferir);
- b) El segundo indica bajo qué motivos estas acciones se considerarán discriminatorias ej. (Raza, color, linaje u origen nacional o étnico);
- c) El tercero se refiere a los resultados que tienen que producirse para considerar que existe una discriminación ej. (Anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales);
- d) El cuarto establece los ámbitos en los cuales se prohíben las conductas discriminatorias ej. (político, económico, cultural o de cualquier otra esfera de la vida pública).

El Derecho a la no discriminación es un principio del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, este principio se encuentra plasmado en casi todos los instrumentos de derechos humanos.³

La no-discriminación, junto con la igualdad ante la ley y la igual protección de la ley sin ninguna discriminación constituye un principio básico y general relativo a la protección de los derechos humanos. Así, el párrafo 1 del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) establece la obligación de cada Estado Parte de respetar y garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción, los derechos reconocidos en el PIDCP, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

La no-discriminación constituye un principio tan básico que aún cuando los tratados de derechos humanos facultan, a los Estados Parte para que en situaciones excepcionales adopten disposiciones que suspendan determinados derechos, se exige, entre otras cosas, que dichas disposiciones no entrañen discriminación alguna (Rodríguez H, 2004:96).

³ Por mencionar algunos ejemplos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos en los artículos 1º y 2º, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en el artículo 2º, el Convenio 169 en los artículos 2º y 3º y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Con el propósito de darle una estructura a los resultados de la investigación y de identificar claramente el fenómeno en todas sus aristas, consideramos pertinente agruparlos en tres dimensiones definidas por Carlos de la Torre: discriminación individual, institucional y estructural, mismas que nos permitieron interpretar las formas discriminatorias identificadas en el estudio, a partir de esta clasificación proponemos interpretaciones específicas para cada dimensión.

Discriminación Personal

En la dimensión personal, el acto discriminatorio tiene como base una relación interpersonal entre dos o más personas y es entre ellas que se da el trato desigual como resultado de prejuicios subjetivos.

La discriminación personal es la que se da entre los niños del turno matutino no indígenas hacia los del turno vespertino, mayoritariamente indígenas; a su vez, éstos se discriminan entre sí, aunque especialmente discriminan a las niñas y los niños no indígenas que asisten al turno explorado.

La dimensión personal de discriminación que se observó en nuestro ámbito de estudio, se ejemplifica con actitudes despectivas de algunos alumnos del turno matutino, en el que no asisten alumnos con raíces indígenas, y que manifiestan cierto menosprecio en relación con los alumnos del turno vespertino integrado en su mayoría por niñas y niños con raíces indígenas, cuando se burlan de ellos “por su ropa o su peinado”, los califican de “pobres, indios” también los insultan y no los llaman por su nombre sino mediante apodos, generalmente despectivos como por ejemplo, groserías y sobrenombres. Cabe precisar que de los treinta y seis alumnos entrevistados veintiséis contestaron afirmativamente haber sido objeto de burla o comentarios ofensivos en alguna ocasión, el resto negaron haber sufrido algo parecido.

Como parte de la dimensión personal de discriminación se puede citar también el caso de dos niñas no indígenas que asisten al turno vespertino de este plantel y, que por no ser consideradas parte de dicho grupo indígena son objeto de burla, por ejemplo, una niña mestiza nos confió “se secretean frente a mí y se ríen entre los niños indígenas”, “no hablo su idioma y se aprovechan de mí”, “me dicen

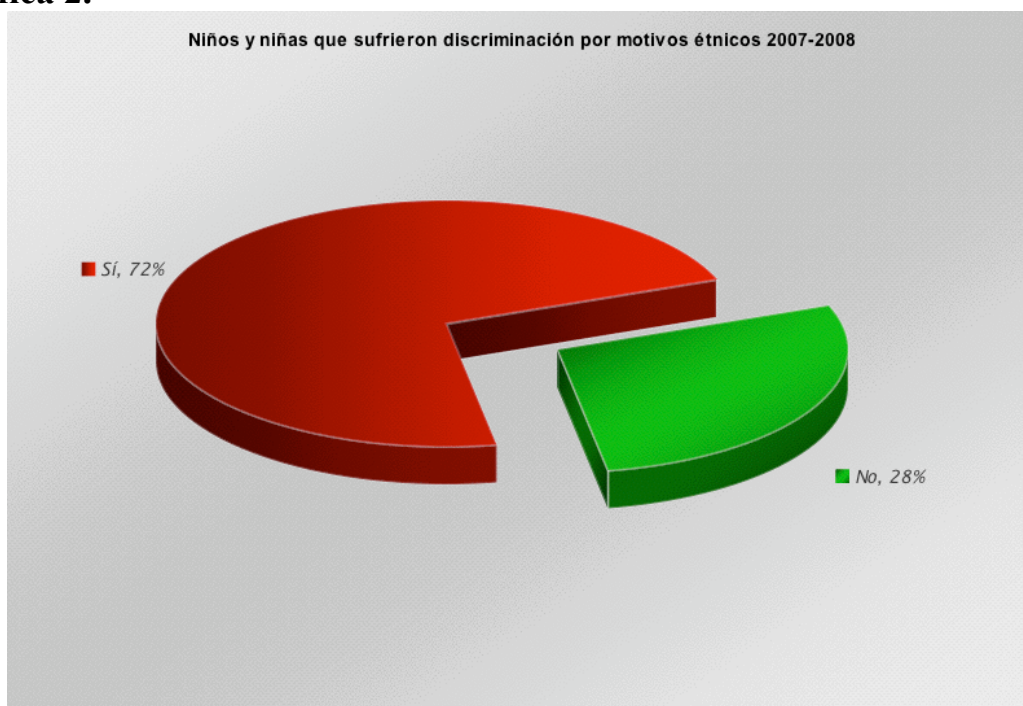
cosas, y no entiendo”, situación que provoca que las no indígenas se sientan apartadas y por ello excluidas, pues los demás niños hablan en la lengua hñáñö, para que no los entiendan, con el fin de marcar una diferencia.

Las dos niñas no indígenas compartieron con nosotros haber sido objeto de violencia física por parte de niñas y niños indígenas, una de ellas al preguntarle por qué la agredieron física o verbalmente, respondió que por no hablar su lengua. Las niñas no indígenas manifestaron que reciben un trato diferente por parte de sus compañeros y compañeras ya que por ejemplo al preguntarle ¿Has sentido o notado un trato diferente por no pertenecer a una comunidad indígena? Ella respondió de la siguiente manera: “Si, se aprovechan de mí”; es decir, estamos ante un caso de trato desigual en el que quienes lo aplican son las niñas de una minoría étnica, que en este caso son mayoría en el plantel educativo, hacia integrantes mestizos que en ese turno son minoría. (Ver gráfica No. 2)

En las dos situaciones descritas en los párrafos anteriores, se observa que en uno y otro caso, está presente el señalar al “otro o a la otra” como diferente, esta situación afecta la relación interpersonal de respeto entre alumnos y alumnas indígenas y no indígenas, además de propiciar que la desigualdad haga acto de presencia como resultado de prejuicios subjetivos en ambos grupos.

Se aplicó un cuestionario de manera individual y directa, la información que se presenta en la gráfica no refleja textualmente las respuestas de los niños y niñas entrevistados, ya que al no conocernos difícilmente comparten sus experiencias, aunque después de muchas preguntas externaron sus verdaderas vivencias y sentimientos.

Gráfica 2.



- Elaboración propia.

Al preguntarles a los alumnos y alumnas ¿Se han burlado de ti?, ¿te han agredido física o verbalmente?, 26 respondieron afirmativamente ¿qué te han hecho? sus respuestas fueron las siguientes: cinco de ellos nos platicaron que “se han burlado de mí”, tres nos compartieron que les dicen “somos indios”, cinco nos contaron “los niños me dicen groserías”, uno de los niños enfatizó “me dicen Chuky”, otro exclamó “me han golpeado”, otro mencionó “me dicen pobre”, seis de ellos expresaron “me dicen cosas”, tres más externaron “me dicen cosas en su lengua y no entiendo”, otro señaló “se aprovechan de mí porque no hablo su idioma, además las niñas me han querido pegar”, otro con pena afirmó “que soy mugroso” y otro más compartió “me molestan”.

Como hemos podido observar en todas estas frases, a sabiendas de lo difícil que resulta abordar estos temas con los niños, encontramos que 26 de los 36 alumnos a los que se les aplicó el cuestionario, nos compartieron haber sido objeto de un maltrato o trato denigrante por pertenecer a una comunidad indígena.

Dados los resultados que arroja la investigación, ninguno de los niños y niñas manifestaron considerar la posibilidad de abandonar sus estudios como

consecuencia del trato que reciben en la escuela. Únicamente nueve de los treinta y seis entrevistados externó su deseo de cambiarse de plantel, pero no de dejar de estudiar, esta información es fundamental ya que permite detectar la percepción individual de cada niño, niña, padre y madre de familia sobre el grado de afectación de la discriminación que ellos viven de ese fenómeno.

Gráfica 3.



- Elaboración propia.

Un elemento rescatable es el hecho de que ninguno de los niños y niñas encuestados manifestó ser objeto de discriminación por parte de los maestros y maestras, lo cual indica que las y los alumnos no perciben la discriminación de la que son objeto; sin embargo, dos docentes y una madre de familia refirieron que se dan actitudes que reflejan este fenómeno. (Ver Cuadro 1 y 2)

Cuadro 1. Madres y Padres de familia que afirman que sus hijos han sido objeto de burlas y/o agresiones físicas o verbales por parte de otros niños, niñas o maestros, 2008.

2	Mi hijo ha sido maltratado por una de las maestras. Los compañeros de mi hijo son hostiles, groseros y encajosos. Por el trato que ha recibido mi hijo en la escuela he pensado en cambiarlo de escuela.
4	La empujan o dicen groserías
5	Mi hijo tiene problemas mentales, es hiperactivo y agresivo.
6	Sus compañeros y compañeras lo molestan.
8	Porque no se ve como los demás por el color de su piel, es blanca, al no ser igual que ellos y ellas lo molestan.
9	“Piensan que es rica y somos pobres”. ⁴

Siete de 9 personas que conformaron el grupo entrevistado entre las que destacan seis madres y un padre de familia respondieron que sus hijos e hijas han sido objeto de agresión física.

Cuadro 2. Maestras y Maestros que han identificado el fenómeno de la discriminación en el plantel.

3	Los maestros no somos lo suficientemente humanos o profesionales.
4	Se dan muchos casos entre los indígenas contra los no indígenas, los blancos contra los morenos, recuerdo el caso de una alumna extranjera, norteamericana rechazada.
7	Tenía un alumno indígena que se activaba ⁵ , hablé con él y cambió (aunque era demasiado travieso), al pasar al siguiente año, su nueva maestra le aplicó una normatividad con reglamento drástico y el niño dejó la escuela.
10	Entre los mismos niños, entre migrantes y no migrantes... que si son sucios, color de piel, etc.

Con el propósito de tener una visión lo más completa posible del fenómeno explorado, también entrevistamos a personal administrativo que nos comentó: De

⁴ Padre de familia de una niña no indígena

⁵ Activarse, la ingesta de cualquier solvente a través de una torunda (bola de trapo, algodón o papel), empapada de éste mismo. Se realiza a través de de inhalaciones profundas y repetidas hasta lograr los efectos de la droga. Efectos: narcotizante, analgésico e inhibidor del apetito. A largo plazo, destruye paulatinamente el sistema neuromotor por la afectación cerebral irreversible que provocan las sustancias.

repente hay maestras despectivas. Por ejemplo dicen [el indígena] “huele feo o está sucio”.

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los diferentes actores arrojan que existen motivos por los cuales se discrimina, por ejemplo: “Pobres, indios” afirman ser llamados los niños del turno vespertino, “está sucio o huele feo” que es como se refiere a los alumnos indígenas un docente de la escuela o, “me hablan en su idioma para que no les entienda” refiere una niña no indígena. Ninguna de las razones que se esgrimen de manera abierta o subyacente para distinguir y dar un trato desigual a los otros es válida. Cualesquiera que sean los motivos por los que se da un trato desigual a una persona o grupo, es discriminatorio.

Son diversas las diferencias que existen entre las personas que integran esta comunidad educativa y que se constituyen en causas de discriminación; de manera específica se puede señalar que un elemento determinante es el origen étnico, otro es la situación social y las condiciones de pobreza, aunque de manera particular se presenta el idioma en el caso de las niñas no indígenas.

En las situaciones descritas como parte de la dimensión personal de discriminación, se puede destacar que existe una característica particular referente a la identidad, en este caso, la lengua; las personas o grupos al utilizarla parten de una identificación propia, que de manera automática excluye a quienes no la hablan; ello conduce al señalamiento de diferencias que motivan a los niños y a las niñas a hacer algún tipo de distinción ante quienes no manejan el mismo idioma. De ninguna manera se puede aceptar este tipo de situaciones ya que todos los niños y las niñas deben ejercer sus derechos en igualdad de circunstancia.

En este grupo de niños y niñas la discriminación está presente en alguna de las formas, que identifica Carlos de la Torre, refiriéndose a este concepto teórico: acciones, motivos, y sentimientos en un ámbito determinado.

La discriminación tiene consecuencias negativas, tanto para el que discrimina como para el que sufre la discriminación, en el primer caso distorsiona su objetividad y en el segundo, las personas discriminadas pierden autoestima o

se les crea un sentimiento de inferioridad, por lo menos se sienten frustrados o impotentes. En el caso del estudio que realizamos, observamos que origina malestar, tristeza, enojo o sentimiento de soledad. (Ver cuadro 3).

Cuadro 3. Acciones o sentimientos de niñas y niños que afirman haber sido objeto de burlas y/o agresiones físicas o verbales por parte de otros niños, niñas.

2	Cuando un niño me molesta, le digo al profesor y en ocasiones no me hace caso y me desespero.
5	Le digo a los profesores
8	Me calmo
10	Golpeo
12	A veces me defiendo, a veces ellos también me pegan.
13	Solamente le digo al maestro, me comienzo a enojar, me desespero
14	Quiero llorar y pegarles
15	Lloro
16	Me defiendo, les digo “No me digan cosas o les pego”
18	Nada, sólo me siento mal
25	No les hago caso
27	Me voy a otro lado con mi hermano
33	No les hago caso
34	Le pego

Es importante recordar que las etnias indígenas en México son un grupo en situación de vulnerabilidad, la estructura así como las relaciones económicas y sociales, desde siempre los han marginado y los desplazan y, sí consideramos las condiciones en que tienen acceso a la educación y la forma en que ésta se está llevando a cabo, automáticamente se les está vetando la posibilidad de tener acceso a otro tipo de oportunidades que les pudieran permitir a futuro modificar su situación. La persistencia de estas formas de discriminación le da carácter permanente a la dimensión personal de discriminación pues no hay elementos que modifiquen la estructura de valores ni las actitudes de los individuos que integran nuestra sociedad.

Lo anterior se debe, por una parte, a que dichas formas de conducta se han vuelto costumbre e incluso se han institucionalizado y, por la otra, a que las instituciones si bien realizan numerosos estudios y análisis, no instrumentan

medidas ni adoptan acciones que efectivamente incidan de manera positiva en la resolución de esta problemática.

Esto puede ejemplificarse, de alguna manera, con el caso del Sistema Educativo del Distrito Federal. En 2007, la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) realizó un “Encuentro por la Educación Indígena y no Racista, Políticas Lingüísticas para una Ciudad Educadora”.

Como resultado del Encuentro y las mesas de trabajo realizadas durante éste evento, se plantearon varias propuestas en materia de educación indígena; por ejemplo: la revisión de los planes de estudio a nivel preescolar, de primaria y secundaria para incorporar y resaltar conocimientos, conceptos y antecedentes históricos de dichas zonas; la capacitación e incorporación de maestros bilingües que inicien la enseñanza en la lengua indígena, para posteriormente pasar al español para que en un proceso paralelo se incorporen en el niño los conocimientos científicos y sociales del sistema educativo en su propio contexto social, cultural y lingüístico; la compensación de los maestros bilingües competitiva y acorde al doble trabajo que deben realizar; el fomento entre las mujeres indígenas en la realización o complementación de la educación primaria y secundaria, pues ello incide en que sus hijos terminen este nivel y continúen al menos con una carrera técnica.

Otras propuestas se orientaron a otorgar incentivos a los alumnos indígenas que cursan quinto y sexto grado y que presenten promedios aprobatorios y de excelencia, con becas para evitar que los padres de familia los obliguen a abandonar la escuela para apoyar en la economía familiar; instrumentar la modalidad de desayunos calientes del DIF en las escuelas de nivel elemental y básico donde se da la presencia de alumnos originarios puesto que es sabido que la infancia indígena de los diferentes estados del país son los que presentan los rendimientos y aprovechamientos más bajos, debido en gran medida a las graves deficiencias nutricionales que limitan la capacidad de aprendizaje de esta población.

Sin embargo, los resultados difícilmente pueden ser ejecutados dado que esta dependencia no está a cargo de los Centros de Educación Básica en esta

entidad. El Sistema Educativo en el Distrito Federal tiene una composición sui géneris, pues es la única entidad en la que “no han sido descentralizados los servicios de educación básica [...] por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP)” (Centro de Derechos Humanos “Fray Francisco de Vitoria O. P.” A.C., 2007:96).

A nivel federal, el 22 de septiembre del año 2008, se llevó a cabo el Congreso Internacional de Educación Indígena en el que participaron especialistas en educación indígena de los ministerios del ramo de España, Nueva Zelandia, Canadá, Brasil (CDI,2009:1). En relación a este evento y otros realizados en la materia habrá que esperar para conocer los resultados.

Discriminación Institucional

Cabe señalar que en adición a la discriminación personal identificada, también aparece en los resultados de esta investigación la discriminación institucional, misma que se manifiesta en el plantel, concretamente en el hecho de que los alumnos y alumnas indígenas deben recibir todas sus clases en español y no en su lengua materna.

La discriminación institucional tiene como característica que se presenta de manera regular, en ocasiones, como práctica cotidiana no se deriva de un prejuicio subjetivo sino que se basa en criterios de conducta previamente establecidos en textos y documentos, así como en acuerdos que rigen el funcionamiento de una institución.

La discriminación institucional se da como resultado del funcionamiento de las instituciones públicas o privadas. Si bien estas acciones no se realizan intencionalmente o de manera voluntaria, no se justifica que el Estado o alguna de las instituciones que lo representan las lleve a cabo, ya que éstas limitan, vulneran o niegan los derechos de las personas.

Es importante aclarar que las actividades que realizan los alumnos y alumnas del turno matutino, incluyendo la clase de natación, son las mismas que realizan las y los alumnos del turno vespertino, esto pareciera indicar que lo que sucede en el plantel de estudio no es en sí mismo discriminatorio; sin embargo, los

resultados de las encuestas aplicadas a los docentes, arrojan que los niños y las niñas de la etnia hñãñö no hablan bien el español, es decir, no lo dominan y los maestros que ahí laboran, no tuvieron una formación especial para trabajar con esta población, a pesar de lo anterior, las clases que se imparten en este plantel son únicamente en idioma español, lo cual los coloca en una situación de desventaja y dificulta su comprensión.

Lo anterior se contrapone a lo ordenado, tanto por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como los diferentes instrumentos internacionales y nacionales, de los cuales se hacen las siguientes referencias:

Desde nuestro punto de vista, la situación detectada en la escuela Alberto Correa viola los artículos 2º, 3º y 4º de nuestra Constitución porque no se cumple su derecho a preservar y enriquecer su lengua; porque la educación que reciben estos niños y niñas no les permite desarrollar armónicamente todas sus facultades y en relación con el artículo cuarto, porque el Estado no está cumpliendo con proveer lo necesario para atender su derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud y educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Consideramos que también en este plantel se viola el artículo 9º fracción XXV de la Ley Federal para Prevenir y eliminar la Discriminación promulgada en 2003 ya que éste prohíbe toda práctica discriminatoria y particularmente el restringir o limitar el uso de la lengua.

Una situación similar ocurre respecto a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en marzo de 2003, ya que no se reconocen ni protegen los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas y tampoco se cumple el principio de que la educación que reciban sea bilingüe e intercultural.

Cabe destacar que tampoco se respeta lo estipulado en la Ley General de Educación, específicamente cuando se ignora que en la educación que imparte el Estado se deben valorar las tradiciones y particularidades de cada cultura, así como promover la diversidad lingüística.

El Derecho a la Educación fue considerado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26, aunque fue hasta 1966 que este derecho quedó plasmado en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales; con estas acciones este derecho fue reconocido a nivel internacional y con él se establece el derecho de las personas a la educación y que ésta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad; además de fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

El derecho a la educación debe ser respetado, satisfecho y garantizado sin discriminación, el principio de no discriminación consagrado por el derecho internacional determina que nadie podrá ser privado de un derecho como consecuencia de cualquier distinción, exclusión restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Aunado a lo anterior, Katerina Tomasevski, quien fuera relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, señaló que la efectividad del derecho a la educación supone la realización simultánea de cuatro derechos y el cumplimiento de cuatro conjuntos de obligaciones por parte del Estado: el derecho a la disponibilidad, de enseñanza y la obligación de asequibilidad, el derecho de acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad, el derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad, y el derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad.

A continuación comentamos, desde nuestro punto de vista, cuáles de estas obligaciones cumple o incumple el Estado Mexicano en relación a la educación.

La asequibilidad es considerada como la primera obligación del Estado y consiste en garantizar la existencia de escuelas y programas de enseñanza en cantidad suficiente y a disposición de todos los niños y niñas. Garantizar la existencia de escuelas implica, por una parte, la obligación del Estado de invertir en el desarrollo de infraestructura física orientada a la creación de un ambiente escolar en el que los niños y las niñas puedan realizar efectivamente el derecho a

la educación, y garantizar el pago de maestros bien calificados con salarios competitivos.

El ámbito de las obligaciones de asequibilidad comprende la disponibilidad de infraestructura educativa segura desde el punto de vista arquitectónico y ambiental, la dotación de docentes y la garantía del número de cupos escolares equivalente al número de niños y niñas en edad escolar. En relación con nuestro estudio, consideramos que este principio se cumple en la escuela analizada.

La obligación de accesibilidad establece que el Estado debe garantizar que las instituciones y programas de enseñanza disponibles sean accesibles a todos los niños y niñas sin ningún tipo de discriminación. El Comité de los Derechos Económicos Sociales y Culturales establece que la accesibilidad consta de tres dimensiones: a) la no discriminación, la educación debe ser accesible a todas las personas, especialmente a los grupos más vulnerables; b) accesibilidad material, la educación debe ser asequible materialmente, motivo por el cual la localización geográfica de las instituciones educativas debe ser razonable y c) la accesibilidad económica, la educación debe estar al alcance de todas las personas, lo que implica la garantía de gratuidad. Este principio también se cumple de acuerdo a lo observado en el plantel de estudio.

La obligación de adaptabilidad, el Estado tiene la obligación de garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niños y niñas, de la sociedad y de la comunidad y no a la inversa. En el desarrollo de esta obligación, se deben implementar acciones tendientes a garantizar la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo, a la eliminación de toda forma de discriminación que amenace su adaptación; y a la eliminación de toda clase de obstáculos que puedan impedir el disfrute efectivo del derecho a la educación. Este principio no se cumple en el sentido de que la educación que se imparte a los niños y niñas indígenas no se adapta a sus necesidades, ya que no se toma en consideración sus limitaciones en el idioma español y tampoco se adoptan medidas que permitan impartir la enseñanza en su lengua materna.

La obligación de aceptabilidad dispone que el Estado deba establecer normas mínimas que regulen la calidad de los programas de estudio y los

métodos pedagógicos, y asegurar el pleno respeto y ejercicio de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela. El Estado tiene la obligación de garantizar que todas las escuelas se ajusten a los criterios mínimos de enseñanza y a que la educación sea aceptable para los padres, las madres y los niños y niñas; también debe asegurar que las políticas educativas sean plenamente coherentes y estén claramente orientadas hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y de su dignidad así como a fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (Defensoría del Pueblo de Colombia, 2004:6,7). A este respecto consideramos que este principio tampoco se cumple plenamente, ya que las políticas educativas vigentes en el turno vespertino del plantel educativo no propician el pleno desarrollo de la personalidad humana y dignidad de los y las alumnas.

Si bien, tanto en el marco jurídico nacional como internacional queda claramente establecida la obligación que tiene el Estado Mexicano en la materia y que el incumplimiento de algunas de las responsabilidades caen en la categoría de discriminación institucional, cabe señalar que existen limitantes materiales que dificultan el cumplimiento irrestricto de estos señalamientos orientados a lograr una situación más equitativa, como la incapacidad de brindar la misma calidad de educación a estos alumnos que a otros del sistema, la falta de maestros y maestras bilingües o por lo menos que hayan tomado algunos cursos elementales para entender mínimamente a sus alumnos, cursos dirigidos a los profesores para brindarles un marco mínimo indispensable en materia de derechos humanos y, por qué no, el desarrollo de una educación que tome en cuenta el valor de cada una de las culturas del país.

Lo identificado en el ámbito de nuestra investigación, refleja una situación concreta de discriminación institucional y sólo es un caso entre muchos, que ocurren en escuelas ubicadas en las grandes ciudades que presentan realidades multiculturales, y que sin embargo, funcionan como cualquier otra; suele ocurrir que los maestros no se han percatado que tienen alumnos de diferentes orígenes culturales. Algunos maestros externaron haber llegado a trabajar a la Escuela Alberto Correa sin conocer sus características. Los maestros no han sido

formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema educativo tampoco está preparado para enfrentarla; por ello se les preguntó qué necesitaban para poder desarrollar su labor en esa escuela con población indígena, sus respuestas fueron las siguientes:

Cuadro 4. Demandas de los profesores Escuela Primaria Alberto Correa para atender a la población escolar indígena, 2008.

1	Conocer lo que implica la enseñanza del español como segunda lengua, es decir, cómo transmitir con ellos los conocimientos del programa considerando que el español no es su lengua.
2	Asesoría sobre la etnia, costumbres, raíces y desarrollo cultural. La manera de escribir y pronunciar su idioma, así tener una base teórica para hacerla práctica con los niños.
3	Me gustaría que volviéramos a tener el apoyo que tenían para poder entendernos un poco más con su lengua.
4	Cursos de formación y materiales como libros, videos, etc.
5	Tiempo para aprender su idioma, comprenderlo y sentirme igual que ellos.
6	Capacitación. Apoyo de los padres.
7	Motivar a los niños, enciclopedias, láminas y libros ilustrativos.
8	Mucho material didáctico, para hacer didáctica las clases. Variedad. Yo compro muchas cosas para hacer las clases agradables.
9	Que la Secretaría de Educación Pública ubicara las necesidades de estos niños; toman a esta escuela como estandarte pero ya no se cuenta con un apoyo real. Presumen y ya. Los niños tienen adicciones como: drogadicción y alcoholismo. Los niños del turno matutino tienen un nivel diferente a los niños del turno vespertino ya que cuentan con un nivel como de escuela rural, sólo que en la ciudad.
10	Disposición por parte de los padres, que se preocupen un poco por sus hijos, que apoyen a sus hijos con su uniforme y cuadernos para trabajar.
11	En mis vacaciones me voy a sus pueblos para conocer sus costumbres ocupacionales y recreativas, festividades para entender su cultura. Voy a Toliman, Amealco y a Ixmiquilpan, Hidalgo. Es fundamental conocer su idioma para entenderlos más. Cuando llegan a la escuela por primera vez, llegan muy callados y muy tímidos.
12	Preparación constante, el apoyo y alguien de planta que nos ayude y guíe.

Podemos observar que sólo dos de los docentes consideró necesario aprender el idioma de los y las niñas que no hablan español, dos más externaron su interés por conocer sus costumbres y raíces. Un número igual de docentes expresó su preocupación por prepararse para poder ayudar a los niños en materia de adicciones. Tres docentes afirmaron la necesidad de contar con materiales

didácticos adecuados y suficientes para implementar sus clases; dos enfatizaron la necesidad de contar con el apoyo de las madres y los padres de familia. Un docente externó la inquietud de contar con una persona preparada que los apoye y los guíe permanentemente.

Cabe destacar que en términos generales, el desconocimiento del idioma de los alumnos en cuestión y la importancia de esta situación, únicamente está presente en un 16.6% de las y los profesores; no obstante que este elemento es representativo de la discriminación del tipo institucional.

Al preguntarles a los maestros, si como parte de su formación como docentes habían recibido una educación con enfoque en derechos humanos, el 100% de las y los profesores respondió negativamente. (Ver cuadro 5)

Es fundamental que los maestros y maestras tengan una formación en derechos humanos que les permita practicar, promover, y exigir el respeto a sus propios derechos y de sus alumnos. La importante función de los docentes requiere que tengan esta preparación para estimular, involucrar y generar en sus alumnos una actitud que propicie una cultura de respeto a la diversidad; sin embargo, se puede afirmar que es una asignatura pendiente.

Cuadro 5. Formación en Derechos Humanos de los docentes de la Escuela Primaria Alberto Correa, 2008.

	SI	NO	Respuestas específicas
1		X	Yo me formé hace 30 años. Como soy abogada los conozco.
2		X	Específicamente no. Los he estudiado de manera autodidacta, aunque conozco los principios de la Carta de los DDHH y los derechos de los niños,
3		X	Los he estudiado por mi parte, de manera personal.
4		X	
5		X	
6		X	
7		X	No, no estaban de moda cuando yo estudié.
8		X	Antes no se hablaba de los DDHH.
9		X	Yo he buscado los apoyos para tener o dar una buena clase.
10		X	Los he estudiado en la carrera magisterial, que enriquecen.
11		X	

12		X	
----	--	---	--

Las maestras y maestros son responsables de transmitir e inculcar los valores y actitudes que permitan a los alumnos y alumnas ejercerlos, sustentados en la empatía, la tolerancia y el respeto, elementos indispensables para promover y ejercer el derecho a no ser discriminados. La labor del docente debe ir más allá de la transmisión de conocimientos; para que sus alumnos y alumnas cuenten con las herramientas fundamentales para integrarse a una sociedad necesitada de personas capaces de ejercer una cultura del respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

Al preguntarles a los maestros y maestras, si impartían los derechos humanos en su grupo escolar, ellos respondieron lo siguiente: el 66.6% respondió afirmativamente y el 34.4% expresaron que no los tratan como tales pero les transmiten la importancia de los valores. (Ver cuadro 6)

Cuadro 6. Impartición de educación en Derechos Humanos en la Escuela Primaria Alberto Correa, 2008.

	SI	NO	
1		X	Propiamente no aunque les hablo de la equidad, respeto. No lo especifica el programa
2		X	Pues sí, más que impartirlos se practican los valores, el respeto, la honradez, lo positivo, que no deben hacer a otros lo que no quieren que les hagan a ellos. No lo especifica el programa.
3	X		Les hablo mucho de que nadie tiene derecho a lastimarlos, me doy 80 rounds con los profesores de la escuela. No lo especifica el programa.
4	X		No lo especifica el programa pero sí enseño lo elemental. Por ejemplo, derechos y obligaciones, artículos 30, 27 y 123 de la Constitución.
5		X	Valores sí.
6	X		En algunos contenidos de manera parcial.
7	X		No lo especifica el programa.
8	X		Sí en el programa se habla de los derechos de los niños y sus obligaciones. Hicieron un poster, pegaron sus derechos. Por ejemplo los artículos principales como el 3o, 27 y 123.
9	X		Los promuevo porque tenemos niños de la ciudad y de fuera, es importante que todos se sientan como uno. Los profesores no somos ventajosos y no queremos causar ningún daño por eso los

			papás nos siguen.
10		X	Aunque trato.
11	X		Está por conseguir los teléfonos de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, UAMASI y de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
12	X		Sí los imparto aunque no lo especifica el programa.

Si bien es importante tomar en cuenta la dimensión personal de discriminación que se presenta en el plantel de estudio, con el fin de tomar medidas orientadas a erradicar las conductas que dan soporte a su existencia, resulta fundamental e impostergable superar casos como el de la dimensión institucional de discriminación que se presenta en dicho plantel, ya que al practicar de manera regular o cotidiana el proceso de enseñanza-aprendizaje, únicamente en el idioma español, por responder a directrices generales establecidas por la Secretaría de Educación Pública, los docentes se desempeñan como si todos sus alumnos y alumnas hablaran en español como su primera lengua; lo anterior repercute en la preparación escolar de dichos alumnos, ya que afecta negativamente la formación escolar de los niños indígenas e incide de igual forma en el aprendizaje de valores a edad temprana y en la construcción de cimientos para una formación educativa posterior.

Discriminación Estructural

Además de la discriminación institucional mencionada, de las entrevistas se desprende la existencia de otro tipo de discriminación, la discriminación estructural. En ésta, el sistema social está dispuesto de manera que ciertas personas o grupos padezcan la limitación o negación de sus derechos y libertades. En este grupo se ubica el sistema económico que genera invariablemente la exclusión o limitación de algunos grupos de los bienes básicos; la estructura económica y social que beneficia a algunos grupos en detrimento de otros, o la estructura educativa y cultural que en diversas ocasiones está contaminada de prejuicios. (De la Torre, 2006:8).

La situación identificada en el plantel objeto de nuestro estudio refleja que en éste se presenta por una parte, un ejemplo de discriminación estructural, pues

los alumnos del turno vespertino constituyen un grupo de personas que por su situación económica, social y cultural, además de su origen étnico y su lengua materna, son sujetos vulnerables que sufren de manera sistemática discriminación y que este tipo de situación, aún siendo involuntaria por parte los actores que la practican, niega o limita sus derechos fundamentales.

Esta situación se agudiza al considerar las características de la dimensión estructural de discriminación debido a que se da por hecho y se acepta de manera generalizada que ciertas personas o grupos padezcan la limitación o negación de sus derechos y libertades. La pobreza y la desigualdad social, además de significar carencia de recursos económicos como los que padecen los niños objeto de nuestra atención, en este estudio reflejan la desproporción que existe en el disfrute de algunos derechos básicos, como el de la alimentación, la salud, la vivienda y naturalmente al de la educación.

Esta situación es inobjetable, cuando los maestros responden a la pregunta ¿cómo podría describir el rendimiento de sus alumnos en sus estudios y por qué? mencionan que el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo por diferentes motivos: el 25% lo adjudican a que hablan una lengua diferente, el 41.6% considera que se debe a que tienen muchas tradiciones, se van al pueblo y faltan mucho; el 41.6% afirma que los alumnos y alumnas no cuentan con el apoyo de los padres y por ello no hacen tareas y todo lo hacen en la escuela; el 41.6% opina que se debe a que los padres son analfabetas. Un 25% afirma que los y las alumnas no están bien alimentados y muchos de ellos sólo comen una vez al día; el 25% estima que viven en condiciones económicas adversas por lo que tienen que trabajar y únicamente el 8% de ellos opinó que su situación se debe a que forman parte de familias numerosas. (Ver cuadro 7).

Cuadro 7. Nivel de aprovechamiento escolar de los niños indígenas de la Escuela Primaria Alberto Correa, 2008.

1	De bajo aprovechamiento. a) Hablan otra lengua que no es la suya (las clases son en una segunda lengua) b) Tienen condiciones sociales y culturales diferentes. c) Los papás son analfabetas c) Condiciones económicas adversas, se dedican a realizar actividades comerciales, tal vez no diario
----------	---

	pero sí trabajan para juntar y comprarse algo como sus zapatos.
2	Es muy bajo. Se van con lo mínimo de cada grado. a) Por la falta de apoyo en casa ya que sus padres son analfabetas. b) Los papás sólo se preocupan por su actividad como vendedores. c) Los niños no cumplen con tareas ni se interesan por sus estudios.
3	Bajo. a) Yo tengo que hacer adecuaciones a la currícula, tienen la enorme barrera del idioma; de repente se me olvida y reacciono, me doy cuenta de que no me entienden.
4	Es muy bajo. a) Por falta del apoyo de los padres de familia, no hacen tarea, aquí hacen todo. b) Los papás son analfabetas. No leen los recados que les mando en sus cuadernos.
5	Bajo. a) Les cuesta trabajo el español, lo entienden pero no lo asimilan.
6	Bajo porque a) existe el entusiasmo, pero ellos trabajan. b) Los papás no los apoyan.
7	Lo que saben, lo saben bien. Lo que no, tienen buenas bases. a) He trabajado mucho con ellos su autoestima, antes tenían muy baja su autoestima, se quedaban callados, al hablar se tapaban la boca.
8	Bajo porque a) si acaso, comen una vez al día. b) El aseo es importante porque tienen piojos cuando regresan de sus vacaciones. c) No cuentan con apoyo de Mamá y Papá porque no saben leer y escribir
9	a) Tienen habilidad y capacidad pero en casa no cuentan con apoyo de los padres. b) Son de familias numerosas, casi no consumen leche, sólo café negro, el peso de ellos es inferior al de su edad.
10	Nivel bajo aunque han mejorado mucho, no se compara el trabajo con un turno matutino o con niños que no son indígenas. a) A estos niños les falta cuidado, alimentación, sueño, faltan muchísimo. b) Los padres son analfabetas y despreocupados, más se preocupan por las fiestas del pueblo.
11	Bajo a) porque trabajan y no están bien alimentados. b) Las características de la comunidad se basa en costumbres, tradicionales de su cultura. c) Hay mucha falta de apoyo de los padres de familia.
12	Bajo. a) Porque ellos tienen muchas tradiciones, se van al pueblo muy seguido y por ello faltan mucho.

También se les preguntó a las y los docentes si consideraban que el nivel económico de sus alumnos afecta de manera directa su educación y de qué manera. El 83% respondió afirmativamente y el 17% restante consideró que no les afecta tanto porque el gobierno les brinda apoyos. (Ver cuadro 8)

Cuadro 8. Impacto de condición económica en el nivel de aprovechamiento escolar de los niños indígenas de la Escuela Primaria Alberto Correa, 2008.

	SI	NO	
1	X		Junto con otros factores. Por ejemplo, el premio del 1er. Promedio de 6o. Recibió \$650.00 pesos, mismos que su mamá gastó en el OXXO para comprar cigarros y venderlos. Entiendo que existe una necesidad, pero la madre no puede apreciar el esfuerzo de su hijo ni el premio.
2	X		Demasiado porque tienen que participar en las actividades productivas de la familia. Para los papás es más productivo ponerlos a trabajar que a estudiar. El año pasado tuve un alumno que tenía que salir antes de que termine el horario escolar para poder llegar a su trabajo “una taquería”.
3	X		Por supuesto, si trabajan... comen, si no... no.
4		X	No tanto. Su cultura si es determinante, el rezago de los papás; pienso que es más intelectual.
5		X	Porque el gobierno les da mucho. Por ejemplo, cuadernos, becas, uniformes. No es determinante. Los predios donde viven son deprimentes porque ellos así lo quieren.
6	X		Porque tienen que trabajar para contribuir al sustento, casi todos venden o limpian parabrisas.
7	X		Pues... en cuanto a su alimentación, vienen cansados o con menos energía. En la mañana o en la noche venden muñecos. Los padres los obligan a vender. El turno vespertino es fundamental para ellos.
8	X		Porque no están bien alimentados o aseados; aunque no es determinante porque mi reto fue que todos leyeran y sí, todos leen.
9	X		Porque para los padres no es prioridad comprar un lápiz o un pritt. Los niños venden el 15 de septiembre espumas, huevos, etc. Fox otorgó becas y ese dinero lo utilizan para pagar sus fiestas “No se esfuerzan”. Satisfacen sus prioridades, no las de sus hijos.
10	X		Me doy cuenta de que una de las principales causas es la mala alimentación. Los desayunos del DIF se los comen con desesperación. Los mandan a vender o pedir dinero, lo que es un distractor de sus estudios, los papás prefieren que lleven dinero a casa en lugar de aprovechen su escuela.
11	X		100% Porque dejan de venir a la escuela porque tienen que sembrar y cosechar, se llevan a toda la familia a barbechar y a sembrar.
12	X		Porque ellos no vienen porque no tienen que comer. Por ello prefieren quedarse a trabajar para comer.

En los resultados anteriores, se observa que la discriminación es considerada un problema marginal de la sociedad mexicana, las consecuencias son graves pues incrementan la desigualdad material y espiritual de un sector importante de la población. En los discursos oficiales se menciona que los niños

son el futuro y la esperanza de este país pero se les niega un presente ya que en los hechos se limitan las oportunidades y posibilidades de desarrollo a un importante número de ellos.

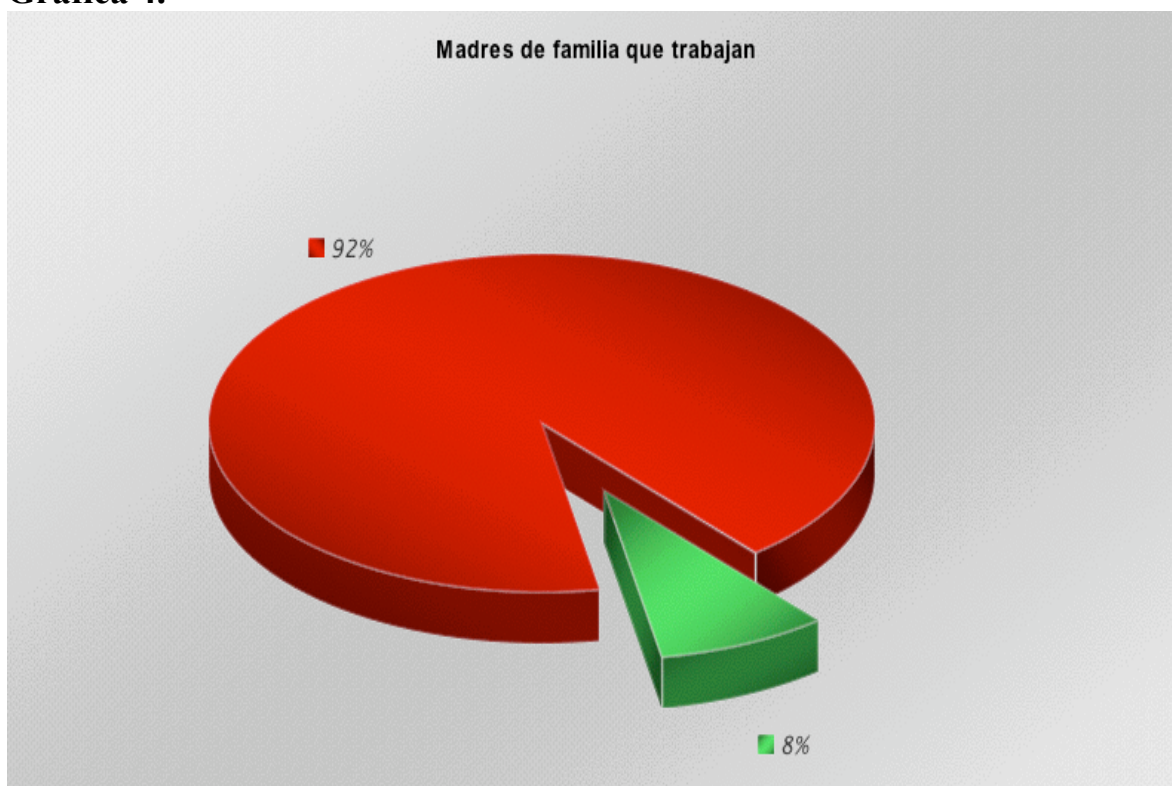
Las niñas y los niños del turno vespertino de este plantel, así como sus familias, se ubican dentro del sistema económico que genera invariablemente la exclusión o limitación de estos grupos en relación a los bienes básicos; la estructura económica y social que beneficia a algunos sectores en detrimento de otros, cabe destacar que la estructura educativa y cultural en diversas ocasiones, como es este caso, está contaminada de prejuicios.

Los niños y niñas viven en condiciones económicamente adversas, y aunque no todos y todas lo refieren, las y los docentes afirman que faltan constantemente a la escuela porque tienen que ayudar con su trabajo a la manutención de sus familias, ya que la mayoría de los padres de los alumnos de este plantel realizan labores pesadas en obras de construcción, las madres laboran haciendo y vendiendo artesanía o en casas como trabajadoras domésticas o vendiendo dulces. (Ver gráficas 4 y 5). En la gráfica 6, se identifican cuántos alumnos y alumnas de este plantel trabajan.

De un total de 36 niños y niñas a quienes se les aplicó el cuestionario 33 de ellos respondieron que sus madres trabajan, las actividades que desempeñan van desde la venta de muñecas de trapo o paja, dulces, artesanías, tamales o agua, lavar trastes, además de realizar actividades como conserje o portera.

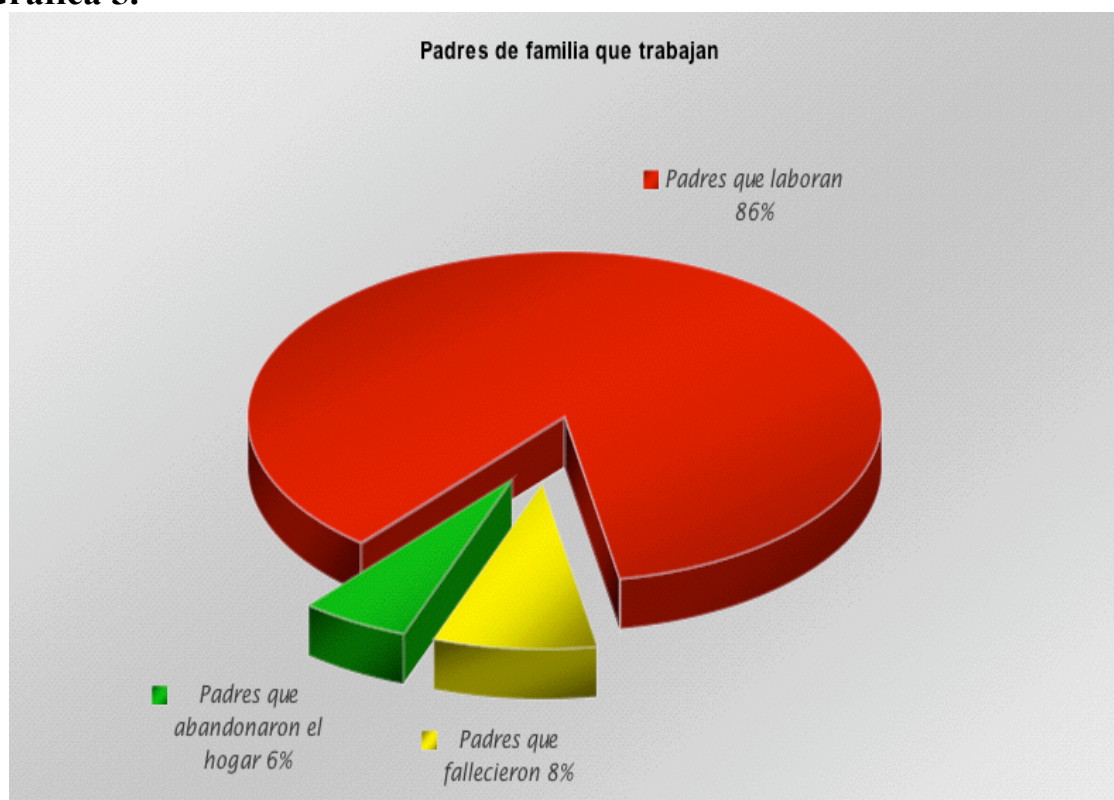
De un total de 36 niños y niñas a quienes se les aplicó el cuestionario, tres de ellos respondieron que su padre murió, dos más nos confiaron que su padre se fue de la casa y que ellos nunca más lo volvieron a ver, en tanto que la mayoría del grupo, 31 de los alumnos externaron que su padre trabaja, cuatro de ellos ignoran a qué actividad se dedica su papá, el resto señalaron diversas tareas que realizan como la venta de muñecas, dulces, trabajos de albañilería, lava parabrisas o en seguridad como policía.

Gráfica 4.

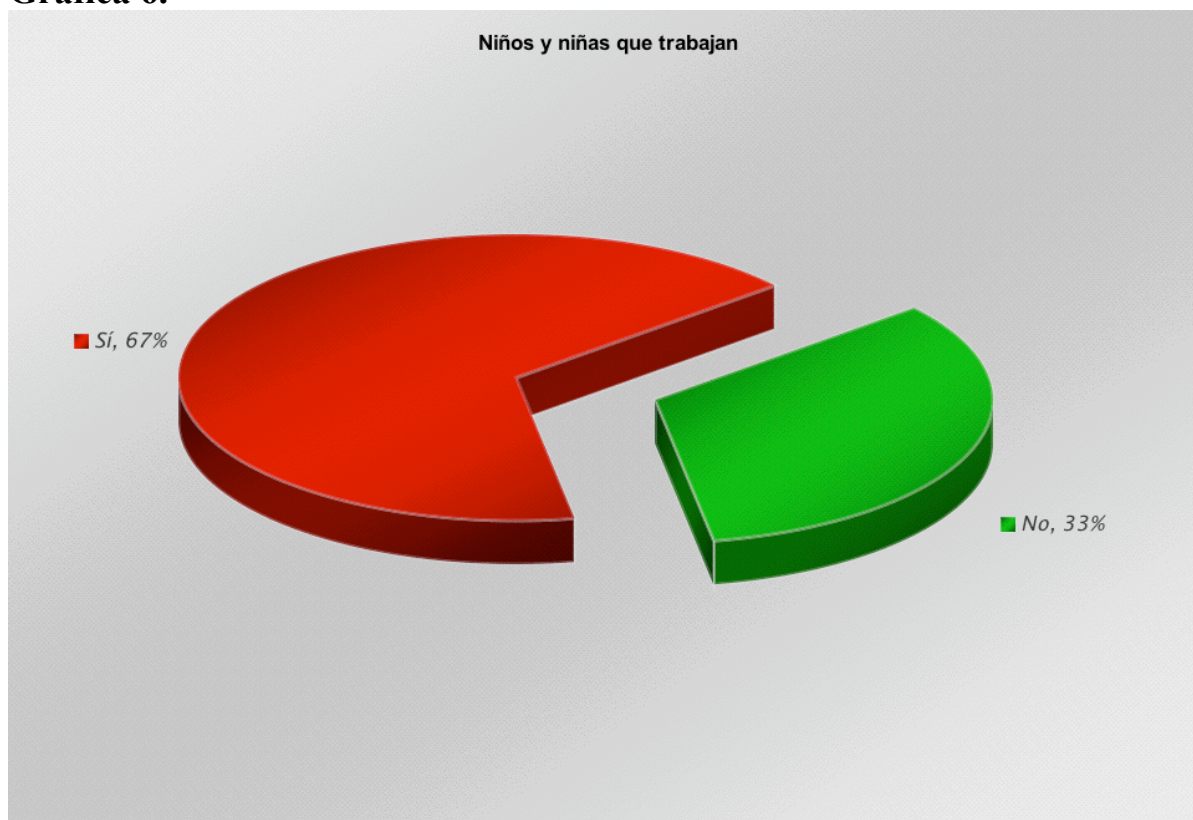


- Elaboración propia.

Gráfica 5.



Gráfica 6.



- Elaboración propia.

De un total de 36 niños y niñas a quienes se les aplicó el cuestionario, 26 de ellos trabajan, sus actividades laborales principalmente son: la venta de muñecas, dulces, apoyan a sus papás en los trabajos de albañilería, lavan ropa y platos, limpian carros o cuidan al perro de la casa donde trabaja su mamá.

En México, la política educativa tiene como elemento central la no discriminación en la enseñanza y como finalidad la consecución del principio de igualdad de oportunidades para todos y los aspectos identificados en el plantel inducen a pensar que éste se sujeta en su funcionamiento a dicha política; sin embargo, la condición de marginación en que se desarrollan estos niños en su casa, los coloca en un lugar diferente al que podrían encontrarse los niños que asisten al turno matutino. Lo anterior nos hace remontarnos a los principios de bienestar y desarrollo que se han venido trabajando a nivel internacional y que implican que además de contar con opciones de desarrollo, las personas deben

tener acceso a los servicios mínimos que les permitan elegir libremente la manera en que desean implementar ese desarrollo.

Los niños y las niñas hñññ establecidos en la Ciudad de México y, particularmente los del plantel objeto de nuestra investigación, provienen de la corriente migratoria a la que se ven sujetos las diversas etnias de nuestro país, como resultado de la miseria en que viven, la falta de oportunidad de trabajo y de posibilidades de desarrollo en sus comunidades de origen.

Estas comunidades al establecerse en la capital de la república sufren las diferentes prácticas discriminatorias de que pueden ser objeto quienes se encuentran en desventaja por no hablar en absoluto o hablar con dificultades el español, por vestirse de manera diferente a la del grupo dominante, por no tener acceso a fuentes de trabajo formales y justamente remuneradas, por vivir en condiciones de hacinamiento y con servicios precarios, entre otras causas.

Como parte de su identificación, estos grupos se resisten a la asimilación cultural y ponen en práctica un alto grado de cohesividad grupal; no obstante desarrollan una alta capacidad de adaptación para sobrevivir en las condiciones tan adversas que les presenta la urbe. Todos estos factores los impactan de manera que van forjando en ellos una nueva identidad. Refuerzan antiguas prácticas y principios, establecen nueva normas y otras formas de convivencia en su nueva comunidad.

En el grupo integrado por estos niños y niñas se hacen presentes diversas situaciones que en términos generales los colocan en situación de desventaja por el menosprecio, no reconocimiento a su identidad, pobreza, desigualdad social y prejuicios culturales, estos elementos son parte de las prácticas discriminatorias.

Las niñas y niños integrantes del grupo de estudio forman parte de un sector vulnerable, tanto por las condiciones físicas en las que viven como por los estereotipos y prejuicios con los que se les identifica, debido a la situación de exclusión y marginación que han padecido en México desde hace tantos años; su situación es producto de una discriminación sistemática, porque esta situación menoscaba sus derechos.

Las dimensiones de la discriminación no son excluyentes y lo descrito en los párrafos anteriores confirma dicha aseveración, ya que como resultado de la revisión y procesamiento de la información captada se observa que las tres dimensiones de discriminación señaladas en el marco teórico están presentes en nuestro ámbito de estudio, el plantel de la Escuela Primaria Alberto Correa; es decir, encontramos la discriminación personal, la institucional y la estructural. Dicha situación se agrava si tomamos en cuenta las precarias condiciones socioeconómicas en las que se desarrollan estos niños y niñas.

Por lo anterior, inferimos que la mayoría de los niños de nuestro estudio padecen discriminación debido a su origen étnico y que las manifestaciones de este fenómeno inciden en dos de las tres dimensiones señaladas: por la circunstancia de recibir su educación en español, en lugar de una impartición bilingüe que tome en cuenta sus raíces y cultura, sufren la discriminación institucional; por lo referido en el trato e interrelación entre los propios alumnos, identificamos la dimensión personal. Aunado a lo anterior, también les afecta la denominada discriminación estructural debido a su situación económica y social sin que esta última necesariamente se vincule a su etnia.

Lo grave de la situación descrita, es que el fenómeno de la discriminación es muy complejo pues se interrelacionan las características de las tres dimensiones creando un círculo vicioso.

Conclusiones

A partir de los resultados, a continuación se formulan algunas de las ideas más importantes derivadas de este trabajo:

México y la Ciudad de México son esencialmente multiculturales por la existencia de diferentes grupos étnicos en su población, ambos enfrentan el reto de reconocer su diversidad, dada la presencia en su sociedad de grupos con diferentes códigos culturales, como consecuencia de diferencias étnicas y lingüísticas, entre otras; aceptar esta situación, los obliga a respetar el derecho de los pueblos a conservar y fortalecer su diferencias, a través de la formulación de políticas públicas orientadas a fortalecer una interculturalidad positiva en materias

como educación, lengua, cultura, desarrollo, salud, entre otras, que respeten y promuevan la diversidad cultural y lingüística del país.

Es claro que en la sociedad mexicana las relaciones interétnicas adolecen del principio de igualdad, ya que nuestra estructura social está basada en la diferencia étnica, en la jerarquía social y en los prejuicios que se derivan de la práctica racista que existe en nuestro país.

México se presenta a sí mismo como un país no racista; sin embargo, el racismo existe como una lógica de poder en la sociedad mexicana, no acepta que tiene una sociedad racista, pero se une a la lucha contra la discriminación. El Estado Mexicano ha firmado varios instrumentos internacionales en los que se compromete a adoptar medidas orientadas a corregir prácticas discriminatorias que afectan a diversos grupos minoritarios, sin embargo, en numerosos casos no los cumple.

Nuestra sociedad se sustenta en el mantenimiento de una estructura basada en la diferencia étnica y en la desigualdad; este andamiaje racista hace acto de presencia en diferentes ámbitos, inclusive en aquéllos cuya finalidad es la educación y la transmisión de valores.

Un ejemplo de esta situación es la que se identificó en la Escuela Primaria Alberto Correa a partir de las suposiciones que se establecieron para el Estudio de Caso y que al compararlas con los resultados encontrados, podemos señalar que el plantel es un espacio multicultural y en éste se presenta el fenómeno de la discriminación, la cual se da de niños no indígenas hacia indígenas y viceversa, así como de docentes hacia los alumnos indígenas, ésta toma forma de distinción, exclusión o restricción, con base en cuestiones étnicas, sociales y/o económicas.

Cabe señalar, que en el plantel de nuestro estudio no se respeta el principio de igualdad, ya que los alumnos y alumnas no ejercen sus derechos a partir de sus propias características, ni participan en un proceso de enseñanza aprendizaje que respete y valore la diversidad proveniente de su cultura y de su lengua.

La discriminación es una práctica presente en este centro de estudios, ya que las alumnas y los alumnos que asisten al turno vespertino, han sido objeto de

diferentes acciones que merman su derecho a la no discriminación, por pertenecer a una minoría étnica.

En el plantel se identificaron tres diferentes dimensiones de discriminación: la personal, la institucional y la estructural. Por lo que toca a la dimensión de discriminación personal, ésta la aplican los alumnos del turno matutino no indígenas hacia los del turno vespertino, mayoritariamente indígenas, quienes aplican actitudes despectivas, al manifestar menosprecio cuando se burlan de ellos “por su ropa o su peinado”, o al calificarlos de “pobres, indios” o decirles palabras altisonantes y ponerles sobrenombres.

En dicho ámbito también encontramos otro tipo de discriminación personal, ya que los niños de la etnia hñáñö, a su vez discriminan a las niñas y los niños no indígenas que asisten al turno vespertino; por no ser consideradas parte del grupo indígena también son objeto de burla y/o exclusión.

En las dos situaciones descritas está presente el señalar al “otro o a la otra” como diferente; esta situación afecta la relación interpersonal de respeto entre alumnos y alumnas indígenas y no indígenas, propicia que la desigualdad haga acto de presencia como resultado de prejuicios subjetivos en ambos grupos.

La dimensión de discriminación institucional también está presente, recordemos que ésta se ejerce regularmente, como resultado de la aplicación de una política pública y del funcionamiento de una organización; en este caso representada por el plantel, en lo que se refiere a su estructura así como a su forma de operar se convierte en una práctica cotidiana.

El hecho de que los niños y las niñas de la etnia hñáñö no hablen bien el español, y que los maestros que ahí laboran, no tengan una formación especial para trabajar con esta población, determinan que las clases que se imparten en este plantel sean únicamente en idioma español, hecho que coloca a estos niños en una situación de desventaja y dificulta su comprensión y preparación. Lo anterior se contrapone a lo ordenado en diferentes instrumentos internacionales y nacionales en la materia.

En relación con este planteamiento consideramos relevante la preservación de las lenguas indígenas, entre ellas el hñáñö, como parte de un derecho

fundamental que tienen las minorías étnicas en nuestro país y en particular el grupo de niñas y niños de nuestro estudio. El hecho de que en el plantel no haya docentes que hablen su lengua es una limitante que afecta su derecho a educarse en su propio idioma.

En lo que se refiere a la dimensión de discriminación estructural, encontramos que en el plantel objeto de nuestro estudio, los alumnos del turno vespertino constituyen un grupo de personas que por su situación económica, social y cultural, además de su origen étnico y su lengua materna, son sujetos en situación de vulnerabilidad que sufren de manera sistemática discriminación.

Por su naturaleza, la discriminación estructural se deriva del orden social que determina el contexto en el que viven los niños y niñas de nuestro estudio; éste está determinado por la pobreza y la desigualdad social, además de padecer carencia de recursos económicos. En este estudio se refleja la desproporción que existe en el disfrute de algunos derechos básicos, como el de la alimentación, la salud, la vivienda y naturalmente el de la educación.

Uno de los aspectos que afectan a la población infantil objeto de este trabajo es que por estar mal alimentados no pueden desarrollarse físicamente ni intelectualmente como debieran, si tomamos en cuenta las afirmaciones de los maestros cuando comentaron que los y las alumnas no están bien alimentados y muchos de ellos sólo comen una vez al día. Vivir en condiciones adversas, derivadas de su situación socioeconómica afecta la educación de estos alumnos, pues la mayoría debe trabajar para ayudar al sostenimiento familiar.

Entre las situaciones identificadas encontramos que las niñas y los niños que asisten al turno vespertino fueron objeto de diferentes acciones que mermaron su derecho a la educación, por lo tanto, violan su derecho a la no discriminación por el sólo hecho de pertenecer a una minoría étnica como puede observarse en las afirmaciones derivadas de los cuestionarios aplicados.

En suma, podemos afirmar que la mayoría de las y los niños indígenas de nuestro estudio padecen discriminación en las tres dimensiones señaladas, ello atenta contra su derecho a no ser discriminados y a la igualdad de oportunidades.

Lo grave de esta situación, es que dadas las características e interrelación de los tres tipos de discriminación que les afecta, su estado de desventaja se puede considerar de carácter permanente, pues su condición socio-económica y la insuficiencia de apoyo institucional se convierten en barreras que dificultan su educación y una preparación deficiente limita, tanto en el presente como a futuro sus posibilidades de desarrollo para tener una vida mejor.

La complejidad de la discriminación en México, obliga a pensar que establecer prácticas antidiscriminatorias no es una tarea sencilla, ya que implica una diversidad de retos en diferentes ámbitos a abordar por distintas dependencias e instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y por la propia sociedad civil.

Consideramos que si bien el Gobierno Federal y el de la Ciudad de México han realizado esfuerzos de diversa índole orientados a resolver la problemática de la discriminación en sus diferentes manifestaciones, éstos no han sido suficientes para atender y resolver la problemática descrita; cuando más, se han quedado en documentos que manifiestan proyectos, propósitos y programas que no llegan a instrumentarse en la mayoría de los casos.

Propuestas:

Si se acepta la afirmación que establece que el 50% de la resolución de un problema radica en su identificación plena y en su aceptación, se daría un gran paso si México reconoce y acepta su actitud racista y discriminatoria.

La lucha contra la discriminación incide en los ámbitos: jurídico, político, económico y social; en el primer caso, es necesario adaptar las normas jurídicas nacionales a lo que establecen los instrumentos internacionales en la materia, en el segundo aspecto, modificar la actual política económica y social o por lo menos establecer medidas de apoyo, como la creación de oportunidades especiales y de justicia social para los grupos en situación de vulnerabilidad; por lo que respecta al ámbito social, busca influir mediante campañas para que participe en forma solidaria y respetuosa, con un cambio de cultura y actitud.

Dado que los resultados de los cuestionarios arrojaron que la discriminación está presente en el ámbito escolar del plantel estudiado, consideramos que algunos de los esfuerzos factibles de realizarse para acometer dicha problemática, se pueden comentar con base en el esquema utilizado en el desarrollo del trabajo para el análisis de la discriminación:

En cuanto a la discriminación personal, son diversas las formas en que se puede actuar para revertir esta situación pero una de éstas posibilidades es con acciones que produzcan un cambio profundo en la mentalidad y actitud de los mexicanos, a través de la educación en general y de la promoción y difusión de los derechos humanos en particular.

Se deben incluir en los programas de educación enfoques que promuevan una participación conjunta del Estado, gobierno y sociedad, para conformar una sociedad democrática, madura, justa e incluyente que reconozca, proteja y tutele, tanto el derecho a la no discriminación como el derecho a la igualdad de oportunidades.

De manera específica, también con la finalidad de incidir en ésta práctica, resulta indispensable brindar al personal docente del plantel y de otros en condiciones similares, formación y sensibilización en materia de derechos humanos con énfasis en la interculturalidad y su importancia, con el propósito de que ellos transmitan estos elementos a los alumnos.

Para superar situaciones excluyentes o de inclusión con tendencia asimilacionista como las identificadas en la Escuela Primaria Alberto Correa es conveniente enfocar los esfuerzos a realizar desde una perspectiva intercultural. Considerando que la interculturalidad es un fenómeno social que se refiere a describir o analizar relaciones interculturales, interétnicas, interreligiosas o interlingüísticas que se dan de hecho y de manera cotidiana entre personas y grupos diferenciados culturalmente.

Para atender la problemática de la discriminación institucional descrita en este trabajo, es necesario que la Secretaría de Educación Pública retome el Programa de Educación Indígena, el cual llegó a contar con profesores bilingües, con una pedagogía, contenidos y métodos adecuados a las culturas indígenas.

Esto significa que con base en dichos elementos se brinde la capacitación necesaria a los profesores que trabajan con población indígena, a efecto de que tengan conocimientos mínimos sobre las lenguas indígenas y a las autoridades educativas de estos planteles darles el apoyo y los recursos necesarios para transformarlos en una verdadera opción educativa para los niños y niñas indígenas.

México cuenta con un entramado jurídico capaz de garantizar el derecho a la educación intercultural bilingüe; sin embargo, limitaciones materiales diversas nos muestran lo difícil de darle plena vigencia. La educación intercultural requiere, entre otros aspectos, de un sistema educativo que rescate y fortalezca la formación de profesores y profesoras bilingües que puedan brindar una atención a los alumnos y alumnas que no dominan el idioma español, en su propia lengua. Lo anterior se orienta además a que retomemos la importancia de preservar las lenguas indígenas como lenguas nacionales.

Por lo que se refiere a la discriminación estructural, cabe señalar que su complejidad e importancia rebasa con mucho la finalidad de este trabajo; sin embargo, estamos seguros que es necesario revisar y reorientar las políticas públicas, a efecto de que la actual situación de inequidad y de desigualdad no sea tan alarmante.

Lo anterior pudiera ser considerado por algunos como una situación ideal y hasta utópica, consideramos que, no obstante que se dice que las acciones afirmativas en relación a que éstas sólo atacan los efectos de la discriminación y no sus principales causas, resulta necesario implementar este tipo de acciones, para mejorar o por lo menos disminuir, la situación de desventaja en la que se encuentran las niñas y los niños de este plantel, sino también de otros grupos vulnerables. Naturalmente que llevar a cabo este tipo de acciones es responsabilidad de instancias de gobierno federal y de los gobiernos locales.⁶

⁶ De acuerdo con la entrevista realizada a la Doctora Sylvia Schmelkes la Educación Intercultural Bilingüe es: "Orientar la noción de interculturalidad como un ideal en donde existe la relación entre diferentes culturas en un plano de igualdad y respeto en democracia, partiendo de la multiculturalidad a la interculturalidad."

Anexo 1

El cuestionario para las niñas y los niños quedó de la siguiente manera:

1. Nombre
2. Sexo
3. Edad
4. Grado
5. Etnia
6. ¿Alguna vez te han tratado de una manera diferente en la escuela?
7. ¿Se han burlado de ti?
8. ¿Te han agredido física o verbalmente? ¿Quién?
9. ¿Has recibido alguna agresión por parte de las autoridades educativas?
10. ¿Cómo te han recibido los otros niños, al momento de que se dan cuenta de que eres un niño o niña de una comunidad indígena?
11. ¿Has sentido o notado un trato diferente por pertenecer a una comunidad indígena?
12. ¿A qué se debe esa acción? ¿En qué consiste? o da un ejemplo
13. ¿Crees que tú provocaste que te traten así? ¿Eres culpable por ello?
14. ¿Qué piensas que provoca que te traten así?
15. ¿Cómo te sentiste cuando sucedió eso?
16. ¿Cuándo eso pasa, qué haces?
17. ¿Qué sientes o piensas cuando no te escucha o no te presta atención tu maestro?
18. ¿Cómo te has sentido al momento de llegar a esta escuela?
19. Por el trato que te han dado en la escuela ¿has llegado a pensar en cambiarte de plantel o dejar los estudios?
20. ¿Cuántas personas componen tu familia?
21. ¿Están separados tus padres? En su caso, ¿con cuál de ellos vives?
22. ¿Trabaja tu mamá? ¿Qué hace?
23. ¿Trabaja tu papá? ¿Qué hace?
24. ¿Ayudas a tus padres en el trabajo?
25. ¿Te ayuda alguien a hacer las tareas de la escuela?

Anexo 2

El cuestionario para los maestros y maestras quedó de la siguiente manera:

1. Nombre del maestro o maestra.
2. Sexo
3. Grado que imparte
 - a) Número de alumnos y alumnas que conforman su grupo.
 - b) Número de alumnos y alumnas indígenas que forman parte de su grupo.
4. ¿En cuántos turnos labora?
5. ¿La escuela cuenta con el apoyo de trabajador social o psicólogo para apoyarlo en su importante y delicada labor de enseñar?
6. ¿Habla usted alguna lengua indígena?
7. ¿Cuántos de sus alumnos no hablan español?
8. ¿Cómo podría describir el rendimiento de sus alumnos en sus estudios? ¿Por qué?
9. ¿Ha participado en algún programa de educación intercultural bilingüe?
10. ¿Tiene usted conocimiento de que se haya impartido algún programa de educación intercultural bilingüe?
11. ¿Por qué no continuó el programa?
12. ¿Considera que el nivel económico de sus alumnos afecta de manera directa su educación? ¿De qué manera?
13. ¿Ha sabido de algún caso de discriminación en la escuela?
14. ¿Como parte de su formación como maestro(a) ha recibido una educación con enfoque en derechos humanos?
15. ¿Imparte en su grupo escolar los Derechos Humanos? ¿Lo especifica el programa?
16. ¿Qué necesita para poder desarrollar su labor en esta escuela con población indígena?
17. ¿De quién depende su nombramiento y su evaluación?

Bibliografía:

ANAYA, James, 2005, "*La autodeterminación: un principio fundacional*", en *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, Editorial Trotta, Universidad Internacional de Andalucía, p. 135-173

BAYEFSKY, Anne F. "*El principio de igualdad o No Discriminación en el Derecho Internacional*" publicado en *Human Rights Law Journal*, Vol.11, No 1-2, 1990, p. 2

Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O. P." A.C. "*Informe sobre la Situación de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales en el Distrito Federal, 2007 (Informe DESCA D.F.2007)*", 2007:96

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Porrúa, 2007.

Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969.

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de 1965.

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1989.

Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de 1989.

Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza

CORONA DE LA PEÑA, Claudia "*Mujeres Indígenas en el Distrito Federal. Apuntes sobre la problemática indígena en ámbitos urbanos*" en "*Diario de Campo Boletín Interno de los Investigadores de la Red de Antropología*" No.39, diciembre 2001, México p35

CORONA DE LA PEÑA, Claudia "*Mujeres y Niños Indígenas en la Ciudad de México*" en "*Indígenas en la Ciudad de México*" Ce-Acatl No.101, verano de 1999, México p127

CRISPÍN, Ma. Luisa "*Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos*" pp. 125-140 en YANES, PABLO, MOLINA, VIRGINIA, y GONZALEZ, OSCAR. (Coordinadores) (2006) "*El triple desafío, Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*" Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007.

Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA, (2004) *“La Integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una nueva evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la Educación”*, Serie de Estudios Especiales DESC, pp 6,7

DE LA TORRE MARTÍNEZ, Carlos (2006) *“El derecho a la no discriminación en México”*, Editorial Porrúa, S.A. de C.V., Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, D.F. pp 396.
Estatuto del Gobierno del Distrito Federal, México D.F., 2007

FERNÁNDEZ HAM, Patricia, en *“Indicadores con perspectiva de Género para los pueblos indígenas”* CDI-Inmujeres. México.2006. Página 164

GONZÁLEZ CONTRÓ, Mónica (2008) *“Derechos Humanos de los niños: una propuesta de fundamentación”*, Universidad Nacional Autónoma de México, instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, Núm.425 pp.1-51, 301

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966.

PEINE, Julien, (2006) *“Analyse d’un Conflict Raciste au Coeur de la Ville de Mexico”* Université Lyon 2, Institut d’études Politiques de Lyon, France. pp. 95,105

KWEITEL Juana M. y CERIANI CERNADAS, Pablo (2006) *“El derecho a la educación”* en Derechos Sociales Instrucciones de uso, Abramovich, V. Añón, M.J. y Courtis Ch, Compiladores, Distribuciones Fontamara, 1ª Reimpresión, Impreso en México pp203-233

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación de 2003.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003.

RODRÍGUEZ H, Gabriela *“Normas de responsabilidad Internacional de los Estados”* en MARTIN Claudia, RODRÍGUEZ PINZÓN Diego, GUEVARA B. José

A. compiladores "Derecho Internacional de los Derechos Humanos" Fontamara-Universidad Iberoamericana, México, 2004, p96.

MONTEROS, Silvina Gabriela, (2007) Tesis Doctoral. "La construcción social de un nuevo sujeto migratorio: los menores migrante marroquíes no acompañados." Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Antropología Social y Pensamiento filosófico Español, Madrid, España. p. 89

OLIVÉ León (2004) "Interculturalismo y Justicia Social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización" Universidad Nacional Autónoma de México. México, pp21 y 33

REBOLLEDO, Nicanor (2007) "*Escolarización interrumpida, un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*": Universidad Pedagógica Nacional, p. 205

Ciberografía:

Castellanos Guerrero, Alicia, coordinadora de "*Imágenes de racismo en México*" coeditado por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Plaza y Valdés, 2001. Revisado el 10 de diciembre de 2008.

[www.latautonomy.org/MX estudios racismo](http://www.latautonomy.org/MX_estudios_racismo)

CDI, Boletín de Prensa, 22 de septiembre de 2008 Congreso Internacional de Educación Indígena Revisado el jueves 22 de enero de 2009.

http://www.cdi.gob.mx/index.php?=com_content&task=view&id=102&Itemid=17

Estimaciones de la población Indígena a partir de la base de datos del XII Censo General de población y vivienda 2000, INEGI, consultado en www.cdi.gob.mx el 10 de diciembre de 2006.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Dirección de Comunicación Social, México, D.F. 19 de septiembre de 2007, Boletín de Prensa No. 187/2007 "Celebra la CDHDF adopción de la Declaración de los Derechos de los Pueblos indígenas". Revisado el 5 de septiembre de 2008.

<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=bol18707>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Dirección de Comunicación Social, México, D. F. 30 de enero de 2005, Boletín de prensa No.8/2005 “Más de 4000 Niños en la Ciudad de México excluidos del sistema educativo”. Revisado el 26 de agosto de 2008.

<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=bol0805>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Dirección de Comunicación Social, México, D. F. 8 de enero de 2008, Boletín de prensa No.8/2005 Opinión y debate Adolfo López Villanueva “Pueblos originarios, políticas públicas y derechos humanos”. Revisado el 7 de enero de 2009.

<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=dfeago08lopezvillanueva>

Oliver, Ernesto, Aguascalientes, México. Reportero de la BBC durante la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia e Intolerancias Relacionadas llevada a cabo en Durban, Sudáfrica. Revisado el 10 de diciembre de 2008.

<http://html.rincondelvago.com/racismo-enmexico.html> o

<http://www.monografias.com/trabajos14/indigena-mexico/indigena-mexico.shtml>