

## **Los niños del pueblo indígena yoreme-mayo y su derecho a la educación básica.**

Francisco Ricardo Ramírez Lugo Phd<sup>1</sup>. Olia Acuña Maldonado Phd<sup>2</sup>

1. *Universidad Autónoma Indígena de México, Programa Educativo de Derecho. Calle Benito Juárez número 42, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. Correo electrónico*

2. *Universidad Autónoma Indígena de México, Programa Educativo de Derecho. Calle Benito Juárez número 42, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. Correo electrónico*

---

**Resumen:** El propósito de este artículo es informar los resultados de una investigación realizada con el objetivo de conocer si los niños del pueblo indígena yoreme-mayo que habita en el norte del estado de Sinaloa, México, tienen acceso y disfrutan de su derecho humano a la educación básica. En este sentido, la investigación se centró en documentar y revisar las condiciones materiales y de infraestructura de las escuelas primarias bilingües y biculturales, que se ubican en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, territorio ancestral del pueblo indígena yoreme-mayo; se revisó también la metodología utilizada por los profesores para dar clases a estos niños.

**Palabras clave:** pueblo indígena yoreme-mayo, derecho a la educación.

---

### **Introducción:**

En el norte del estado de Sinaloa, en México, habita el pueblo indígena yoreme-mayo. Los integrantes de este pueblo viven en condiciones de pobreza, por lo que acceder a la educación les puede redituarse el tener mejores condiciones de vida.

También este pueblo indígena lucha por conservar su cultura y su lengua indígena.

En la actualidad, la lengua yoreme-mayo solo es hablada por algunas personas mayores. A pesar de que han existido diversos programas para la conservación de la lengua originaria, para el pueblo indígena yoreme-mayo no ha funcionado como se esperaba.

Con el establecimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México en 2001, asentada en el pueblo de Mochicahui, en el municipio de El Fuerte, Sinaloa; se esperaba que los jóvenes yoreme-mayo aprovecharan la oportunidad para estudiar una licenciatura, sin embargo, solo se ha inscrito un 22% de estudiantes de este pueblo indígena.

En este artículo se informan los resultados de un proyecto de investigación que revisó el acceso a la misma que por ley deben tener los niños y jóvenes del pueblo indígena yoreme-mayo. El objetivo general fue conocer las dificultades que los niños indígenas yoreme-mayo que viven en las comunidades del norte del estado de Sinaloa enfrentan en el sistema educativo bilingüe y bicultural y los problemas que tienen que sortear para acceder a la educación superior.

Con la presentación de los resultados de la investigación señalada, se espera contribuir a la visualización de los niños indígenas que se quedan sin espacio en las universidades por no tener la educación básica y pierden su derecho a una educación superior y por ende a una esperanza de mejores condiciones de vida como adulto y como jefes de familia.

Además, es importante señalar la importancia de contribuir a la atención de niños procedentes de comunidades indígenas para que en el futuro puedan estudiar una carrera profesional.

### **Herramientas metodológicas:**

Se documentó las condiciones materiales y de infraestructura, así como las estrategias y herramientas académicas y pedagogías utilizadas por los profesores en la llamada educación indígena que reciben los niños y jóvenes pueblo yoreme-mayo, así como los factores que afectan que estos niños y jóvenes accedan a la educación superior.

Se hizo un diseño de investigación a partir de una perspectiva multi método, descriptivo y reflexivo, revisando aspectos del Derecho Mexicano, los derechos humanos, la sociología y la antropología.

Con una construcción hipotética que supone que al tener acceso a la educación básica los niños y jóvenes yoreme-mayo, tendrán la oportunidad de cursar y terminar una licenciatura y mejorar sus condiciones de vida.

Parte fundamental del diseño metodológico se fincó en entrevistas realizadas a profesores, padres de familia y estudiantes de primarias indígenas. Se entrevistó a los profesores de las primarias indígenas para tener un acercamiento a las condiciones en que estudian los niños; entrevistas con algunos padres de familia para

conocer el contexto familiar de los niños y con historias de vida de 4 niños estudiantes con la finalidad de triangular la información recabada.

Las características de los niños que participaron en la investigación son que ambos padres participan en el sustento económico de la familia; los niños tienen hermanos y hermanas, tienen una participación de regular a buena dentro de la escuela, lo que significa que asisten, cumplen con tareas y aprueban exámenes regularmente.

### **Educación indígena:**

En relación a la educación indígena, en el período presidencial de Lázaro Cárdenas, de acuerdo con Martínez (2015), se reconoció por primera vez al indio como un ser social que es capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura, sin embargo, después de algunos años, hubo un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural, donde se prohibió a los niños, en sus escuelas, hablar en sus lenguas maternas.

En este ámbito, el Profesor yoreme-mayo José Trinidad Pava informó que en el norte del estado de Sinaloa, parte de la razón por la que se ha ido perdiendo la lengua indígena se debe a que en sus años de estudiante, los profesores les prohibían a los niños hablarla al interior de la escuela, ya que consideraban que estaban hablando cosas indebidas: "... No podíamos hablar la lengua en el salón de clases porque los profesores nos golpeaban, por eso muchos, incluso familiares míos abandonaron la escuela muy pronto".

A partir de 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista INI se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas y se apuesta a la preparación de promotores bilingües para lograr el éxito de la educación en lengua indígena, a pesar de esto, los problemas de enseñanza persisten, sobre todo porque la política lingüística continúa dominada por la cultura nacional, por la falta de materiales en lenguas indígenas y porque los maestros se encontraban trabajando fuera de sus áreas culturales (Martínez, 2015).

En la actualidad, parte de los problemas de narrados, se continúan dando en las primarias indígenas del municipio de El Fuerte, Sinaloa, toda vez que los materiales didácticos se elaboran por personas ajenas al sistema de educación indígena y muy pocos profesores los utilizan, bien porque no les sirven o bien porque le tienen que hacer muchas adecuaciones para presentarlos en el aula.

Eso nos informó la Profesora Alba Luz de la escuela primaria ubicada en la comunidad de Las Higueras: "...Hay material didáctico para implementarlo en el aula, pero solo es una guía, por lo que se enseña lo básico porque se tiene que adecuar"

Documentamos que los profesores de las escuelas primarias bilingües y biculturales asentadas en el municipio de El Fuerte, Sinaloa, cuentan con programación para sus clases en la lengua yoreme-mayo, sin embargo, es algo muy general, que solo les sirve de guía, por eso muchas veces, los profesores deciden no dar esas clases.

Al respecto el Profesor Guadalupe Laurean que trabaja en la primaria indígena de la comunidad de Tetamboca informó: "... En el Departamento de Educación Indígena del sector, se ha platicado de elaborar un libro para poder dar las clases de lengua yoreme-mayo, adecuado a la comunidad, pero no se ha concluido...".

Al momento de seleccionar a los profesores para esta educación indígena, a decir de Vargas (en Martínez, 2015) en muy contados casos fueron cubiertos los requisitos por los aspirantes, ya que "se sabía que hablaba el idioma"; "se veía que tenía vocación y que necesitaba el empleo"; o bien, porque "era pariente, vecino, o amigo de algún elemento ya en servicio".

En este sentido, el Profesor José Trinidad Pava, informó que en sus inicios como profesor, el entonces Instituto Nacional Indigenista organizó la selección de los profesores, para lo cual convocaron a los interesados para que se prepararan y ocupar un puesto en las escuelas de educación indígena, es decir, a estos profesores no se les aplicó ningún tipo de examen y los seleccionó un organismo que dependía del Poder Ejecutivo Federal.

Así las cosas, en el año de 1963 se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública SEP –institución del gobierno federal-, y se aprueba la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena. Un año más tarde, con la nueva política educativa nacional para las regiones interculturales, se empieza a hablar de una educación bilingüe, pues a partir del tercer grado se pasaba a la enseñanza del español como segunda lengua y a la enseñanza de los demás contenidos de la educación elemental (Bello, 2009).

De acuerdo con Bello (2009), dos dependencias importantes con relación a la educación indígena que han participado activamente en este ámbito son la Dirección General de Educación Indígena DGEI y el Instituto Nacional Indigenista INI, ambas instituciones, trataron de eliminar el analfabetismo en zonas indígenas, recibiendo para ello fuerte apoyo, ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema.

Así, no se trataba únicamente de alfabetizar en lenguas indígenas, según Martínez (2015), sino de concertar una educación reflexiva de las condiciones sociales, naturales, culturales, lo que implica reflexionar desde la escuela, en tanto institución intermediaria entre el Estado y la sociedad, sobre los derechos ciudadanos,

la diversidad cultural, étnica y lingüística existente en la sociedad y en el país, aunque en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación. Que se asimilaran

Para el periodo 1979-1982 la Secretaría de Educación Pública se propone asegurar la primaria completa a todos los niños, así como, castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena; el fortalecimiento de la identidad étnica y contrarrestar la dominación cultural, la discriminación racial y social y la manipulación política, en las escuelas destinadas para la población indígena (Bello, 2009). En México la educación primaria es de 6 años, más 3 de la educación secundaria que conforman la educación básica.

De acuerdo con Martínez (2015), en 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena -Bases Generales de la Educación Indígena-, y surge así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso tuvo muchos opositores y la propuesta se derogó.

Bello (2009), considera que los contenidos y métodos de trabajo aplicados en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas en ese entonces, estaban principalmente orientadas hacia las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.

En el año de 1987, según Bello (2009), se buscaba hacer del derecho a la educación primaria una realidad, sin embargo debido a la crisis estructural vivida en la década anterior, no se pudo llevar a la realidad. Los propósitos planteados en la "Revolución Educativa" del presidente de la República Miguel de la Madrid se quedaron en buenos propósitos, ya que el presupuesto para ese periodo disminuyó sensiblemente, al mismo tiempo que se afectaban las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente por la caída del nivel de vida de los maestros, quienes de mediados de la década pasada a principios de los noventa vieron disminuidos sus salarios.

Para Martínez (2015), fue en 1993 cuando a través la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, sin embargo, se carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares. Más frustrante todavía fue la postura del gobierno del entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari, que por un lado, reconocía los derechos, culturas, lenguas y tradiciones de las comunidades indígenas, pero por otro lado, en las escuelas indígenas sólo se impartía de manera obligatoria el español.

En los artículos 1° y 2° de la Constitución Federal mexicana resaltan la necesidad de respetar los valores, la ideología y las creencias de cualquier ciudadano, sin importar su adscripción identitaria, sin embargo, las realidades vividas en las interacciones cotidianas revelan que no se cumplen las garantías individuales como lo señala nuestra Carta Magna (Martínez, 2015). Nosotros agregamos que tampoco es posible disfrutar de algunos derechos fundamentales y humanos como lo es la educación.

A decir de Bailleres-Landeros (2014), la realidad pluricultural de México establecida en el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, resulta desconocida para una gran mayoría de mexicanos y los pueblos indígenas son considerados como una parte de la nación, de forma distante e indiferente debido a la realidad en que encuentran al lado de la realidad de los mestizos.

Para Gallart y Henríquez (2006), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que México es un país pluricultural. En él viven poco más de 10 millones de indígenas que representan el 9.8% de la población total del país, se hablan 62 lenguas indígenas y más de un centenar de variantes dialectales, las más habladas son el náhuatl, el maya, el zapoteco, el mixteco y el tzotzil, las menos habladas son el kiliwa, el cochimí, el ixil, el kikapú y el kumiai.

De acuerdo con Schmelkes (en Martínez, 2015), no existe una realidad mexicana, sino muchas, tanto como identidades étnicas existen en nuestro país, y aunque sabemos que hay una brecha entre el discurso y la práctica cotidiana educativa no hay que dejar de reconocer que por lo menos se ha discutido oficialmente la necesidad de implementar una educación intercultural para todos.

Una característica que comparten los pueblos indígenas es que viven en condiciones de pobreza y a lo largo de la historia han padecido una grave marginación que limita sus oportunidades para el desarrollo, sobre las condiciones de pobreza en las que viven los integrantes de los pueblos indígenas en México, Gallart y Henríquez (2006), proporcionan algunos datos:

- El 80 por ciento de los municipios con población indígena presentan un alto y muy alto grado de marginación frente al 50 por ciento a nivel nacional.
- El porcentaje de viviendas indígenas que no tienen electricidad es 3 veces superior al porcentaje nacional (3.4% a nivel nacional frente al 9.9% de las viviendas indígenas).
- Las viviendas indígenas que carecen de agua entubada duplican el porcentaje nacional (12.2% nacional – 29.5% viviendas indígenas)
- La proporción de viviendas indígenas con piso de tierra casi cuadruplica el nacional (10.2% a nivel nacional frente a 38% indígena).

- En materia de ingresos y salarios una cuarta parte de la población ocupada no percibe ingresos, ante un promedio nacional de 8.4 por ciento y poco más de la cuarta parte ganamos de un salario.

Además de la pobreza o como consecuencia de ella, el índice de analfabetismo entre ellos es muy alto, a decir de Bailleres-Landeros (2014), los estados de la federación que tienen los más altos índices de analfabetismo son los que poseen un alto grado de composición indígena. Dentro de esos porcentajes el grupo de mujeres es el que mayormente no ha asistido a la escuela y no saben leer y escribir.

En este sentido, Gallart y Henríquez (2006) señalan que a nivel nacional sólo el 14.4% de las personas entre 15 y 64 años han tenido la oportunidad de cursar al menos un grado de educación superior. Este porcentaje se reduce considerablemente para la población indígena y baja hasta 4.9%; es decir, es difícil para los indígenas lograr el acceso a la educación superior y por lo tanto, disfrutar de este derecho humano.

Para Gallart y Henríquez (2006), entre los graves rezagos que enfrenta la población indígena destaca el rezago educativo, donde la mayoría de la población indígena enfrenta grandes dificultades para acceder a la educación básica, lo que tiene un efecto acumulativo respecto de los niveles más avanzados. Este rezago se debe a la pobreza en que viven, a la calidad educativa recibida por los indígenas, la distancia geográfica a los centros educativos y las barreras culturales y discriminación.

En este sentido la profesora Vianey Urías que trabaja en la escuela primaria de la comunidad de La Misión Vieja, explica que, parte de los problemas que tienen los niños para concentrarse en la educación y poder acceder en un futuro a la educación superior son las condiciones económicas de los padres y la lejanía de las escuelas secundaria y bachillerato: "... Los padres son muy pobres, no tienen estudios, la mayoría son familias desintegradas, y los niños requieren apoyo psicológico...", y continúa informando: "... Las actividades a que se dedican los padres de familia es el trabajo de campo o a la venta de cacahuete, nopal u orégano, los dos padres trabajan desde muy temprano, por eso dejan solos a los niños para que vayan solos a la escuela y hagan sus tareas."

"Mis papás salen desde temprano al campo (a trabajar) y regresan tarde y en ocasiones nosotros vamos también con ellos" (Francisco. Estudiante de la escuela primaria de la comunidad de Jahuara I).

De acuerdo a Muñoz (en Martínez, 2015), la educación indígena bilingüe en México puede ser vista a través de grandes paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural, se diferencia cada uno por la concepción de diversidad adoptada: como problema, como recurso o como derecho, respectivamente.

En este sentido, la interculturalidad no debería ser un discurso más, debería rebasar los muros de las instituciones y extenderse hacia todos los espacios y todos los tiempos, sin embargo, no hay que olvidar al organizarse los grupos indígenas adquieren formas de organización diferentes, y al ser regulados por el estado oculta ese busca homogeneizarlos, agravando la desigualdad entre los grupos indígenas y no indígenas (Martínez, 2015).

**¿Qué es un Pueblo indígena?** Según Georg Jellinek (citado por Aparicio 2002), una colectividad se comporta como pueblo cuando aspira al control de dos elementos nacionales, territorio propio, organización política propia y población propia.

Aparicio (2002) considera que el pueblo es una realidad jurídica que tiene unidad y orden, que regula las conductas de los hombres sujetos a ella, y Kelsen por su parte, señala que el pueblo es un sistema de actos individuales regulados por la ordenación jurídica del Estado.

Rouland, Pierré-Caps, Poumarède, (1999) plantean que el calificativo de pueblos viene de la palabra inglesa *people*, que se traduce al francés como población, vocablo mucho más neutro, que designa un hecho (la reunión de cierto número de individuos) en mucha mayor medida que una entidad colectiva susceptible de existencia jurídica; son pueblos autóctonos (*Indigenous Peoples*) los que tienen las siguientes características: a). Firme arraigo a los territorios ancestrales y a los recursos naturales de esas zonas; b). Autoidentificación; c). Una lengua autóctona; d). Existencia de instituciones sociales y políticas consuetudinarias; y e). Modo de producción de subsistencia.

La definición legal que proporciona Barié (2000) de pueblos indígenas incluye que son comunidades, pueblos y naciones que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.

Para Pérez (citada por Carbonell y Pérez, 2002), de conformidad al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el concepto de pueblo indígena sólo podría aplicarse a las etnias asentadas en un

territorio delimitado y que tengan conciencia y voluntad de una identidad colectiva, pero no a las etnias sin relación con un territorio, ni tampoco a las etnias que carezcan de conciencia de la propia identidad y de la voluntad de compartir un proyecto común.

### **El pueblo indígena yoreme-mayo del norte del estado de Sinaloa**

Este pueblo indígena habita en un territorio muy amplio que va desde el municipio de Angostura en el estado de Sinaloa, hasta el municipio de Navojoa en el vecino estado de Sonora.

A decir de Merril, De León y Embriz (2012), los yoreme- mayo viven en los estados de Sinaloa y Sonora y que su población de 3 años y más hablante de lengua indígena es de 39,759 personas; su familia lingüística es la yuto-nahua y para algunos el nombre mayo viene de la palabra mayóa, que significa orilla en su lengua, debido a que viven en las orillas de los ríos. Los yoreme-mayo se autodenominan Yoremem, Seres Humanos.

Según Aguilar (1995), la región yoreme-mayo se encuentra ubicada en el noroeste de México, entre los estados de Sonora y Sinaloa, hacia la costa del pacífico. Este grupo indígena es conocido por los mestizos como mayos, tal vez como resultado de la vieja historia oral referida anteriormente. El territorio yoreme-mayo está en la parte norte del estado de Sinaloa y sur de Sonora. En Sinaloa las comunidades se distribuyen principalmente en los municipios de El Fuerte, Choix, Guasave, Sinaloa de Leyva y Ahome, mientras que en el estado de Sonora ocupan los municipios de Álamos, Quiriego, Navojoa, Etchojoa y Huatabampo. Los yoreme-mayo viven preferentemente en sus comunidades, que están distribuidas alrededor de los actuales centros ceremoniales.

De todas las etnias que había en Sinaloa antes de la llegada de los españoles, la población indígena oriunda se reduce hoy al grupo yoreme-mayo, que mantiene principalmente la herencia cultural de los llamados Cahitas (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI, 2009).

Esta etnia tiene usos, costumbres y tradiciones. Se autodenominan Yorem'mem los que respetan; su lengua, yorem-nokki, pertenece a la familia tara-cahita, como se ha mencionado en párrafos anteriores se ubica en el tronco yuto-nahua; según la tradición oral del grupo, la palabra mayo significa la gente de la ribera (Guerra, Vargas-Hernández, Ruiz, 2013).

### **Escuelas primarias indígenas asentadas en el municipio de El Fuerte, Sinaloa**

En el municipio de El Fuerte, Sinaloa existen registradas 8 instituciones consideradas como primarias bilingües, todas ellas son escuelas de tiempo completo, lo que significa que los estudiantes trabajan por la mañana en las asignaturas obligatorias, se quedan a comer y después continúan con talleres de otras asignaturas, como lo es lengua yoreme-mayo.

Todas las escuelas por ser de tiempo completo, son apoyadas con cocinas equipadas con estufas, refrigeradores, mesas y sillas y aparatos de aire acondicionado para refrigerar el lugar. Sin embargo en 3 escuelas no se cuenta con capacidad para poder prender y hacer funcionar los aparatos de aire acondicionado, también en 6 escuelas, sus directores informaron que el recurso económico que se le da a la institución para alimentos llega 5 días después de iniciado el mes, por tanto esos días los estudiantes no tienen alimentos, en el resto de las escuelas primaria, sus directores informaron que también les llega el recurso económico tarde, pero las madres de familia que prestan servicio como cocineras en la cocina comunal, se organizan para que los estudiantes no se queden sin comer ningún día.

Debido a que el recurso económico aportado por el gobierno del estado de Sinaloa no es suficiente, ya que se les da entre 10 y 11.50 pesos, para completar los alimentos se les pide a los padres de familia cinco pesos cada día por estudiante.

De las 8 instituciones visitadas, en tres de ellas se encuentran al frente directoras y una coincidencia es que todas ellas dijeron que han trabajado con los padres, con las familias, incluso han visitado sus casas para hablar de la educación de hijos, en tanto que los directores varones, se enfocaron en hablar de las condiciones de infraestructura de las escuelas y de las necesidades físicas.

En 4 escuelas visitadas, sus directores informaron que también debido a la cantidad de estudiantes con que se cuenta, los maestros están a cargo de dos grados y en un mismo salón atienden a los estudiantes de los dos grados con actividades diferentes, tienen entre dos y cinco aulas, donde en algunas o en todos hay más de un grupo y grado; en tanto que en las otras cuatro escuelas, que cuentan con más estudiantes, cada profesor está a cargo de un solo grupo y grado. Solamente en dos instituciones el director o directora no tiene grupo y solo se dedican a las actividades administrativas de la institución.

De los 38 profesores de las primarias indígenas solo 19 (el 50%) hablan la lengua indígena, 14 (37%) entienden medianamente cuando alguien más la habla, pero nunca la hablan y 5 (13%) profesores ni la hablan ni la entienden. 18 profesores provienen de una misma comunidad que se llama Capomos, para algunos es muy accesible llegar a las escuelas donde trabajan, ya que trabajan en la misma comunidad donde viven, pero para muchos profesores es difícil ir a su trabajo, ya que las escuelas donde laboran se encuentran en comunidades lejanas.

Los profesores que hablan la lengua materna es porque en sus casas la practicaron desde pequeños, aun cuando no recibieron educación formal al respecto, aunque otros dijeron que se prepararon con educación especial para ser maestros bilingües, lo que implicaba que estudiaran la lengua materna, y así fue como la aprendieron.

“Recibimos entrenamiento por parte de lo que era el INI Instituto Nacional Indigenista en los años 80’s y nos prepararon para ser maestros bilingües y nos pedían que habláramos la lengua, muchos ya la sabíamos y otros la aprendieron”, informó José Trinidad Pava Montaño, profesor en la escuela de la comunidad de Jahuara I.)

“Fueron a la comunidad (Capomos) a ofrecer capacitación para ser maestros de escuelas indígenas, nos pedían que aprendiéramos a hablar la lengua yoreme, y en la casa la practicábamos”, informó Guadalupe Laurean, profesor de la escuela de la comunidad de Tetamboca.

Los profesores que no hablan la lengua materna o que solo la entienden es porque nunca se les ha pedido que como profesores sepan hacerlo, han convivido con muchos profesores que sí hablan la lengua materna, pero no la han aprendido porque no lo consideran necesario.

### **La problemática institucional**

En cinco de las ocho escuelas primaria bilingües visitadas encontramos que tienen problemas con el servicio de agua potable, en cinco también tienen problemas con la energía eléctrica, no cuentan con servicio de electricidad al 100%, debido a que para poder operar ciertos equipos se requiere de una subestación eléctrica que les permita encender los aparatos de refrigeración en las aulas y comedores, además de la bomba del agua para que funcionen correctamente los baños.

“El mayor problema en la escuela es que en tiempo de calor –en verano- no se pueden prender los aires acondicionados porque no se cuenta con la corriente 220 o una subestación (eléctrica)”, informó la profesora Vianney Urías que trabaja en la escuela de la comunidad de La Misión Vieja.

“El problema de la escuela es la falta de agua, por temporadas no hay y tardan en surtirles”, comentó el profesor Miguel Buitimea que labora en la escuela primaria de la comunidad de El Naranjo.

“Los baños son un problema porque no siempre hay agua y la bomba que necesita electricidad no tiene suficiente energía (eléctrica)”, informó José Trinidad Pava, profesor de la escuela primaria de Jahuara I.

Otra de las dificultades que tienen los niños que asisten a estas escuelas, es que en tres de ellas no cuentan con techumbres que les proporcionen sombra para que los niños jueguen en los descansos o lleven a cabo los actos cívicos; en una institución más sí se cuenta con techumbre pero es muy pequeña y no es suficiente.

“Hay muchas necesidades en esta escuela, falta techumbre, limpieza de salones, un salón está muy derrumbado, hay que arreglarlo, eso es lo principal”, se lamentó José Trinidad Pava, profesor de Jahuara I.

Entre las dificultades que presentan los niños para cumplir con sus estudios, tenemos algunas que no son propias de la institución, sino que los estudiantes los viven en sus propias casas. Los profesores entrevistados consideran que el problema de ausentismo en los niños está relacionado con la desatención de los padres hacia ellos, en muchas familias los padres usan drogas o toman muchas bebidas embriagantes que provocan violencia familiar.

“Muchas veces el ausentismo se debe a que los padres son problemáticos, pelean mucho, usan drogas o alcohol”, informó Miguel Buitimea, profesor de la escuela en la comunidad de El Naranjo.

“Sí hay mucha violencia en las familias y los niños lo ven todo, a veces aprenden de ver”, comenta María José, madre de familia habitante de la comunidad de Jahuara I.

“No hay mucho ausentismo ahora, pero hace tres generaciones, sí era un problema, los papás no les dedicaban tiempo, ahora yo los involucro en reuniones de padres y en las actividades de sus hijos”, informó Alba Luz Acosta, profesora en la escuela de Las Higueras.

Los padres entrevistados confirmaron que sí hay problemas de ausentismo entre sus hijos y que se debe a que ellos trabajan en el campo o en la venta de verduras y tienen que salir desde muy temprano, dejando a sus hijos solos y muchas veces ellos no asisten a la escuela porque no se quieren levantar temprano.

“Los niños no se levantan temprano y como están solos, no hay que les diga que lo hagan”, se quejó María Trinidad, madre de familia de la comunidad de Tetamboca.

“Cuando están solos (los niños), no siempre se levantan o hacen las tareas”, comentó José, padre de familia de la comunidad de Capomos.

El otro problema que los profesores detectan en el desarrollo educativo de los niños se debe a que son comunidades tan pobres, que muchas veces los niños no comen bien en sus hogares y la comida que hacen los niños en su escuela es la única o la más completa. Como consecuencia, muchas veces los niños no tienen energía dentro del aula, se quedan dormidos o no pueden poner atención.

“Uno deja a los niños dormidos para que ellos se levanten y vayan a la escuela, pero no siempre desayunan porque se levantan tarde”, dijo María José, madre de familia de Jahuara I.

“Si mis hermanas desayunan, yo desayuno, pero casi nunca desayunamos... porque mi mamá no está cuando nos levantamos”, nos dijo Francisco, estudiante de la escuela primaria de la comunidad de Jahuara I.

“Me preocupa cuando no surten (de alimentos) el comedor porque para muchos niños es la única comida que hacen al día”, informó Vianey Urías, profesora de La Misión Vieja.

### **Lengua Indígena**

Como parte de la educación indígena, los estudiantes tienen una asignatura para conocer su lengua yoreme-mayo, para eso, tienen un libro que les sirve como guía o referencia, pero los maestros lo modifican y organizan los temas para las clases de acuerdo a lo que consideran conveniente, ya que no es en sí un libro de texto.

Las clases de lengua materna no se dan en su horario matutino, se incorporan en las tardes, en los clubes, donde le dedican, en algunas escuelas una hora a la semana, y en otras dos horas. Solo revisan los temas básicos, ya que los maestros consideran que no es muy importante la enseñanza de la lengua materna, porque la mayoría de los niños no están interesados toda vez que les parece de poca utilidad, todo lo que revisan en sus aulas, no lo practican en sus hogares, por lo tanto, los profesores no le dedican mucho tiempo.

“Los niños tienen poco interés de aprender porque no la usan (su lengua materna yoreme-mayo)”, informó Guadalupe Laurean, profesor de Tetamboca.

“No hablan la lengua, les da vergüenza, además de que los papás no les enseñan”, nos comentó Luis Enrique Cruz, profesor de La Misión Nueva.

Sin embargo, en todas las escuelas se organizan eventos en donde los profesores y estudiantes participan sobre todo en las danzas tradicionales de matachín, venado y judíos, o bien festejan el día Panamericano del Indio.

“Sí practicamos la Danza del venado en la graduación de la escuela, unos niños se visten y bailan y traen músicos que saben y nos ponen el ejemplo”, informó Sandra, estudiante de la escuela de Capomos.

“En Semana Santa los niños participan también vistiéndose de Judíos como los grandes”. María José, madre de familia de Jahuara I.

Los profesores se ajustan a cumplir con los programas del resto de las asignaturas, por lo tanto, le dedican más tiempo a las asignaturas que son obligatorias, por eso no le dan mucha importancia a la enseñanza de la lengua materna.

“Los profesores tienen mucho rezago en otras materias, por eso no le dedican tiempo a la enseñanza de la lengua yoreme”, nos comentó Miguel Buitimea, profesor de El Naranjo.

Para fomentar que los estudiantes se interesen y aprendan la lengua materna, los profesores consideran que debería ser otra la institución que lo abordara con sus propios recursos, como lo es la Comisión de Desarrollo Indígena. También consideran que los padres deberían enseñarles en su casa, ya que es la única forma en que se puede aprender la lengua materna es con la práctica diaria.

“Una buena opción sería que la CDI (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, ya desaparecida) organizara por las tardes clases con los adultos mayores que hablan bien la lengua para que les enseñaran a los niños”, comentó Isauro Urías, profesor de la escuela de Capomos.

“Los padres deberían decirles a sus hijos la importancia de saber hablar la lengua, y los que pueden, también enseñarles”, Isauro Urías, profesor de Capomos.

### **Acceso a la educación superior**

Los niños para poder continuar sus estudios tienen que trasladarse a otras comunidades vecinas, ya que en solamente dos comunidades en el norte del municipio de El Fuerte, cuentan con escuelas secundarias.

“... Los niños que quieren estudiar la secundaria tienen que asistir al pueblo vecino, ya que aquí no hay” (Vianey Urías, profesora de La Misión Vieja).

No son pocos los niños interesados en estudiar la secundaria, por lo que incluso caminando o de aventón llegan a la escuela que casi nunca se ubica en su misma comunidad. Las escuelas de nivel medio superior o bachillerato todavía les quedan más lejos, lo que reduce el número de jóvenes de estas comunidades indígenas que pueden acceder al nivel medio superior.

De ahí que el número de niños y jóvenes que estudiaron en alguna de las ocho escuelas primarias indígenas visitadas y que se ubican en el municipio de El Fuerte, lleguen a cursar la educación superior es mínimo.

“Me gustaría seguir estudiando, voy a ser como mis vecinos que van a El Fuerte (la ciudad) para estudiar la secundaria, porque quiero aprender más” (Enrique, estudiante de Tetamboca).

“...Si quieren estudiar la secundaria o bachillerato tienen que ir a otra comunidad, normalmente van en bicicleta, de raite (aventón) o en camión”, comentó Guadalupe Laurean, profesor de Tetamboca.

### **Conclusiones:**

Indiscutiblemente que en México se han producido un sinnúmero de proyectos, programas y políticas concernientes a la educación escolarizada de las poblaciones indígenas. Sin embargo, es innegable que pocos han sido los cambios de fondo a la hora de sus aplicaciones, la práctica educativa cotidiana evidencia los vacíos y retos que aún debe perseguir el sistema de enseñanza. En el México actual, uno de los propósitos en los que tendría que aplicarse la Educación Intercultural Bilingüe EIB sería en el contribuir en la construcción de una nueva ciudadanía, es decir, superar los anteriores paradigmas que en su mayoría, como hemos visto a lo largo del presente escrito, se han centrado en "alfabetizar" y "educar" al indio para transformarlo en un ciudadano mexicano, moderno, que no obstruya el desarrollo de la nación, sino que contribuya en su progreso.

En esa dirección, la Educación Indígena EI tiene que ser más pretenciosa y no acotar su mirada sólo a la escuela y las aulas, tendría que impactar en una acción donde se coordinen además de las instituciones y autoridades educativas el resto de las instituciones así como los poderes del Estado mexicano para formar ciudadanos con identidades culturales heterogéneas, pero con valores comunes que hagan posible la convivencia, pero también la cohesión social. Por otro lado, si bien es cierto que es desde la escuela donde se debe luchar contra la exclusión social, el racismo, la discriminación, las diferencias económicas, entre otras, también lo es que habrá que educar en la diversidad a toda la sociedad. Es tiempo de superar que la condición de un ciudadano esté determinada por la pertenencia de etnia, cultura o lugar de nacimiento. Es hora de cambiar el rumbo y de poner mayor atención en la inmensa diversidad étnica, lingüística, cultural y organizacional que conforma este país. No basta con decir en México "todos somos iguales", porque esta posición cómoda para el Estado, fractura y limita un desarrollo nacional basado en la riqueza que otorga por sí misma la diversidad.

Asimismo, tendríamos que recuperar los postulados de Gasché y Bertely (2008) cuando proponen sacar la escuela del aula hacia los lugares de trabajo y de actividades socialmente significativas para que los niños participen en ellas, actúen, observen y aprendan. Con ello, la escuela incluye lo que hasta ahora ha excluido: el aprendizaje práctico y discursivo de los saberes de la comunidad, en otras palabras, estos especialistas proponen la construcción de un modelo de escuela que parta de los conocimientos nativos "desde abajo y desde adentro" (Bertely 2007). Por último, uno de los desafíos centrales de la EIB consistirá en formar al profesorado de manera diferente hasta como hoy lo ha hecho el sistema educativo y de posibilitar la participación de las comunidades indígenas en el mismo, lo cual en la actualidad no es posible. Como lo indica Muñoz (1999): "por razones de formación insuficiente, escasa información y relaciones no democráticas".

Uno de los logros en la lucha política de los pueblos indios, ha sido el que se les reconozca y acepte la legitimidad del pluralismo étnico en el seno de la sociedad nacional. Ésta, más que la constatación de que existe una multiplicidad de pueblos diferentes, cada uno de los cuales es portador de una cultura distintiva; significa que se aceptan las variadas especificidades culturales dentro del proyecto de futuro de la sociedad en su conjunto.

Para que así, ya no se vea la pluralidad étnica como un lastre que debe eliminarse ni como un obstáculo a vencer, por el contrario, que se reconozca que la diversidad étnica y cultural puede ser un recurso potencial de enorme valía, lo cual, se hace más patente en etapas de crisis.

Sin embargo, no es únicamente por gratitud y benevolencia del Estado que este derecho y otros como el de la educación, se fundamentan, sino que, es producto de la lucha y movilización de los pueblos indios en la que se les reconoce como sociedades culturalmente diferenciadas y, en consecuencia, legítimamente capaces de construir unidades político-administrativas autónomas dentro de los Estados nacionales de los que forman parte por causa del devenir histórico.

### **Referencias**

- [1]. Aguilar Zeleny, A. (1995). Los Mayos. En: Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Noroeste. Editorial Instituto Nacional Indigenista. México.
- [2]. Aparicio Wilhelmi, M. (2002). Los Pueblos Indígenas y el Estado. El reconocimiento constitucional de los derechos indígenas en América Latina. Cedecs editorial S. L. (Centro de estudios de Derecho, Economía y Ciencias Sociales), Barcelona, España.
- [3]. Bailleres-Landeros, D. P. (2014). Educación superior intercultural y pobreza. En: Sandoval-Forero, Eduardo Andrés, Bernardino Jaciel Montoya-Arce y Adán Barreto-Villanueva (Coordinadores). (2014). Hitos Demográficos del Siglo XXI: Población Indígena, Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- [4]. Barié, C. G. (2000). Pueblos Indígenas y derechos constitucionales: un panorama. 1ª edición, México: Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Nacional Indigenista de México. ISBN: 99905-0-367-2. Depósito Legal: 4-1-866-03. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/conadepi/iii/cletus/>.

- [5]. Bello Domínguez, Juan. (2009). El Inicio de la Educación Bilingüe Bicultural en las Regiones Indígenas en México. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: Historia e Historiografía de la Educación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- [6]. Carbonell, M; Pérez Portilla, K. (Coordinadores). (2002). Comentarios a la reforma constitucional en materia indígena. Editorial del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- [7]. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI. (2009). Mayos –Yoremes. Recuperado de: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=301.www.cdi.gob.mx](http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=301.www.cdi.gob.mx)
- [8]. Gallart Nocetti, M. A; Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. Universidades, número 32, julio-diciembre, pp. 27-37 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303206>. Fecha de consulta 21 febrero 2018.
- [9]. Guerra García, E; Vargas-Hernández, J. G; Ruiz Martínez, F. Los yoremes de Sinaloa y su inclusión a la sociedad de la información. Recuperado de: <http://www.bcpsa.ca/wp-content/uploads/2013/04/Vargas-Hernandez1.pdf>. Fecha de consulta 23 junio 2018.
- [10]. Martínez Buenabad, Elizabeth. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? Revista Electrónica de El Colegio de Michoacán Relaciones, Estudios de historia y sociedad. Vol. 36, número 141, pp. 103-131.
- [11]. Merrill, William; De León, Greta y Embriz, Arnulfo. (2012). Ciclos de México. Fiestas de los pueblos indígenas. Fotografías de George O. Jackson de Llano. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas INALI.
- [12]. Rouland, N. (Director); Pierré-Caps, S; Poumaréde, J. (1999). Derecho de las Minorías y de los Pueblos Autóctonos. Siglo veintiuno editores, S. A. de C. V.