

**UNA ESCUELA BILINGÜE ¿PARA QUIÉN?
EL CASO DE LOS MIGRANTES INDÍGENAS EN BAJA CALIFORNIA**

Françoise Lestage¹ y Tiburcio Perez Castro²)

in Quesnel A y F. Lartigue (coord), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*, México, IRD-CIESAS, 2003, p. 249-263

En México, el hablar un idioma nativo constituye un indicador de “indigenidad” tanto desde el punto de vista de los censos como de los propios indígenas, acostumbrados a usar este criterio para diferenciarse y para estar diferenciados. A los que hablan idiomas distintos del español, la Secretaría de Educación Pública (SEP) otorga la posibilidad de educar a sus hijos en escuelas bilingües. Supuestamente, se crean las escuelas bilingües previo un censo de la población que las solicita. Practicamente, algunas instituciones o individuos – eventualmente los propios padres de familia y autoridades indígenas – son quienes clasifican a la población del lugar como indígena o no-indígena. Pretendemos analizar los intentos de identificación de la población indígena en el contexto de la migración de parte de algunas instituciones a partir de un estudio de caso : las creaciones y transformaciones de las escuelas bilingües para niños indígenas en Baja California. Nos enfocaremos en los migrantes oaxaqueños asentados en ese estado, en particular en las zonas urbanas. Entre ellos desaparecen muchas de las características que se perciben como indígenas. Ya no funciona el criterio de la localización geográfica : ningun migrante se encuentra en un territorio con el cual esté vinculado históricamente. Entonces, no existe *a priori* discriminación geográfica entre los migrantes asentados en un mismo lugar. Tampoco funciona el criterio de la marginación económica : si se considera el tipo de empleo, el ingreso y las condiciones de vida de los migrantes, no se notan diferencias específicas entre los indígenas y los que no lo son (los “mestizos”). Incluso se puede encontrar una situación económica mejor entre algunos indígenas.

¹ Universidad de Lille1, CLERSE, (Francia).

² Universidad Pedagógica Nacional, Tijuana (México).

Además, la migración los pone en relación con las poblaciones que se identifican como mestizas tanto en el trabajo como en las colonias donde viven. Considerando esta nueva situación queremos plantear dos preguntas. ¿Cómo se identifica a los indígenas cuando esta identificación ya no se puede relacionar ni con un territorio ni con la marginación social? ¿En qué medida el contacto con poblaciones mestizas y las interacciones que produce modificará esta identificación?

Los migrantes indígenas oaxaqueños en Baja California

Si bien los indígenas migran menos que otros mexicanos³, la historia de sus migraciones no se distingue de la de los demás mexicanos. Originarios del estado de Oaxaca, los Mixtecos que son actualmente muy numerosos en los estados fronterizos del norte del país, en particular en Baja California, así como en Estados Unidos – y que se estudiarán específicamente en este texto – empezaron por migrar a otros lugares relativamente cercanos del campo para trabajos temporales : a Chiapas, a Veracruz. Estas migraciones coincidieron con la apertura de caminos y carreteras⁴. En los años 40, algunos se fueron a trabajar a Estados Unidos con el programa Bracero. A partir de los años 60, se incrementó la migración del campo a las ciudades así como de México a Estados Unidos, a pesar de cerrarse la frontera del lado estadounidense. En 1986, la legalización de 2 a 3 millones de migrantes mexicanos ilegales en Estados Unidos – entre ellos, indígenas purépechas⁵, zapotecos⁶, mixtecos⁷ – provocó un desplazamiento de población importante hacia el norte : las familias se reunieron con los hombres emigrados en Baja California y en el país vecino. Parte de ellas se quedaron en los campos agrícolas de Baja California o en las ciudades

³ Cf. Delaunay, 2000 : el porcentaje de los que residen fuera de su estado de nacimiento es más bajo que en el caso de los mexicanos que no son indígenas.

⁴ Mendez y Mercado, 1986 ; Grimes, 1998.

⁵ Anderson, 1999.

⁶ Klaver, 1997.

⁷ Nagengast et Kearney (1991), Young (1994)

fronterizas (Tijuana, Nogales). Ahora bien, si se reconoce la amplitud de este fenómeno migratorio, en parte temporal, hasta ahora no se ha podido medir con certeza. En un censo realizado en 1991 por el Instituto de Estudios Rurales de California⁸ en un valle agrícola situado en el norte de Los Angeles, los Mixtecos representaban el 6 % de los trabajadores del sector agrícola en período de cosecha, es decir alrededor de 50 000 personas⁹, mientras en el censo nacional mexicano de 1990, los Mixtecos eran unos 390 000. Se identificaron los Mixtecos a partir del idioma hablado y de la localidad de origen. En Baja California, en el Censo de 1995, de un total de 22 912 hablantes de lengua indígena de más de 5 años, se registraron 12 393 Mixtecos o sea más de la mitad de los indígenas del estado, la cuarta parte (3585) ubicados en la ciudad de Tijuana¹⁰.

¿Por qué enfocarse en la educación bilingüe ?

En Baja California la educación bilingüe ha sido un factor de diferenciación así como de acercamiento entre los migrantes indígenas y los migrantes mestizos. Además, para los investigadores, es uno de los aspectos más visible y que mejor se puede captar. Dos son los factores que distinguen a los migrantes, independientemente de la característica indígena. Primero, el tiempo que tienen en el lugar de migración. Con el tiempo, van consiguiendo empleos estables y bien pagados y mejoran sus condiciones de vida : transforman sus casuchas de cartón en casas de cemento o ladrillos ; logran que sus colonias sin comodidades, con caminos polvorosos, pasen a ser colonias con calles asfaltadas y con agua entubada, drenaje y luz. Segundo, la eficiencia de sus redes – familiares, de la localidad de origen o étnicas – que depende igualmente de su antigüedad pero también de su amplitud. No obstante, el idioma ha sido durante

⁸ California Institute of Rural Studies (CIRS).

⁹ Rivera Salgado (1998).

mucho tiempo el único aspecto objetivo que señalaba a los indígenas en el proceso de asentamiento y de inserción de los migrantes en la sociedad local en particular mediante las escuelas bilingües. En el proceso de construcción socio-cultural que experimentan los migrantes indígenas, las escuelas bilingües – y básicamente los maestros bilingües – han tenido un papel fundamental no sólo por su voluntad de conservar una especificidad étnica enseñando el idioma y transmitiendo algunos valores particulares sino por su capacidad para organizar a la población. Esta influencia ha sido ultimamente rebasada por organizaciones políticas indígenas que han surgido en los años noventa.

¿Qué son las escuelas bilingües ?

Se supone que las escuelas bilingües son escuelas para niños indígenas. Su primer propósito es adaptar a estos niños a la sociedad mexicana. El segundo es adaptarlos sin que pierdan sus raíces indígenas. Allí enseñan maestros de origen indígena que se contratan con el bachillerato y con un curso de capacitación de tres meses, mientras en el sistema formal de educación los maestros se contratan con una licenciatura en educación. Tradicionalmente, las escuelas bilingües se encuentran en zonas rurales con población indígena. Para crear una escuela, los padres de familia han de presentar una solicitud por escrito ante la Secretaría de Educación Pública a la que tienen que anexar un censo general de la población del lugar especificando varios datos (nombres y apellidos de los habitantes, edad, sexo, idioma indígena que se habla, lugar de procedencia, ocupación, escolaridad, salario y si están registrados en el Registro Civil) así como un croquis del área a la que se refiere ubicando el lugar donde se fundará la escuela, especificando las escuelas más cercanas y la distancia existente entre éstas y el sitio en donde se pretende crear la nueva.

¹⁰ INEGI (1995).

La evolución de las escuelas bilingües indígenas en Baja California (1982-1999)

Ahora bien ¿qué ha pasado en Baja California en los últimos veinte años ? En 1982, se crea la primera escuela bilingüe para indígenas migrantes en una zona urbana (en Tijuana). En 1983 y 1984 se crean las primeras escuelas para indígenas migrantes en los campos agrícolas de Baja California. Estas creaciones no fueron las primeras en el estado porque en el 1976 ya se habían fundado escuelas bilingües para los indígenas nativos (Paipai, Kiliwas, Cochimi, Cucapá, K'miai)¹¹. Sin embargo, estas escuelas no han ido creciendo como las de los indígenas migrantes. De 1982 a 1999, las escuelas se multiplican por cinco (*Gráfico 1, Número de escuelas bilingües para indígenas en Baja California¹², 1982-1999*). En 1982-83, son 2 en Tijuana (una primaria y una preescolar) y 13 en Baja California (8 primarias y 5 preescolares). En 1998-99 son 11 en Tijuana (6 primarias y 5 preescolares) y 70 en Baja California (42 primarias y 28 preescolares). Al mismo tiempo, se multiplica mas o menos por diez el número de alumnos y de maestros en las escuelas bilingües para migrantes indígenas en Baja California, la mayor parte de ellos siendo mixtecos¹³. En 1982-83, se cuenta con 405 alumnos y 12 maestros en Tijuana. En 1998-99, son 2135 alumnos y 70 maestros. Mientras en el estado de Baja California pasan de 692 alumnos y 33 maestros en 1982-83 a 7754 alumnos y 294 maestros en 1998-99. *Cuadro 1 “Alumnos y maestros en las escuelas bilingües (idioma indígena) de Tijuana (1982-1999)” y Cuadro 2*

¹¹ Hay también escuelas bilingües español-inglés, español-alemán, etc.

¹² Fuentes para 1982-1983 : Datos obtenidos del Prontuario de estadística educativa indígena (DGEI 1984). Para 1994-95 : Anuario Estadístico de Baja California, INEGI, 1996. Para 1998-99 : Principales cifras del Sistema Educativo Estatal, Inicio de Cursos 1998-1999 (folleto).

¹³ En el conteo de 1995, en Baja California, se registraron 22 912 individuos de 5 años y más hablantes de lengua indígena : más de la mitad eran mixtecos (12 393). Los grupos lingüísticos más representados eran los Zapotecos (2422) originarios de Oaxaca, los Purépechas (1553) originarios del Michoacán, los Triquis (1329) de Oaxaca y los Nahuas (1106).

“Alumnos y maestros en las escuelas bilingües (idioma indígena) de Baja California (1982-1999).”

Además de multiplicarse las escuelas, los alumnos y los maestros, se han dado varios tipos de cambios tanto en la población indígena migrante como en las mismas escuelas. Estos cambios han ocasionado modificaciones en la percepción de lo indígena así como en la clasificación local de los migrantes de origen indígena. Sin embargo es menester recalcar que, desde un principio, las escuelas bilingües de Baja California constituyen un instrumento de identificación algo forzado y ambiguo.

Forzado porque la decisión de fundar las mismas no se tomó a raíz de una solicitud de los padres de familia como se supone, sino de la de dos instituciones, el DIF municipal y el Departamento de Educación Indígena. Estas dos instituciones impusieron a los indígenas unas escuelas que ellos no pedían en su gran mayoría, actuando según “ el modelo asistencialista de "aculturación" ” (G. de la Peña, 1999) que ha conocido la acción indigenista. El DIF y la DEI se enteraron que los niños indígenas (en su mayoría mixtecos), hijos de migrantes, no asistían a la escuela porque algunas madres mixtecas se lo señalaron (Velasco, 1995 :57). Efectivamente, no los escolarizaban los padres por varias razones, algunas relacionadas con el sistema de educación, otras no. Por un lado, el monolingüismo de muchos niños hacía difícil la comunicación con los maestros no-indígenas que los “ regañaban porque no hablaban español ” (Entrevista R. Hernandez en Velasco, op.cit.). Pero, por otro lado, las madres de familia mixtecas llevaban a sus hijos con ellas para vender (o pedir limosna) por las calles¹⁴, lo que ocasionó conflictos duros con

¹⁴ Esta práctica sigue siendo frecuente entre los migrantes indígenas oaxaqueños recién llegados. Un artículo del periódico Zeta de marzo de 1996 que tiene por título “ No saben qué hacer con niños mixtecos ” explica que el gobierno municipal de Ensenada no consigue “ desalojar ” a los niños mixtecos vendiendo o pidiendo limosna por las calles de la zona turística.

los policías municipales. Se sumaban otras dificultades como la carencia de actas de nacimiento, documento necesario para matricularse en cualquier escuela mexicana. Así los maestros encargados de la creación de las primeras escuelas tuvieron que convencer a la mayoría de los padres de familia indígenas de la utilidad de una escuela bilingüe. Al principio les disgustó a los padres de familia indígenas la fundación e imposición de esta primaria bilingüe. Más confiados en el sistema formal de educación para favorecer la promoción social (y quizás manipulados por los maestros no-indígenas que tuvieron que cambiarse de lugar de trabajo), ellos pensaron que la primaria bilingüe iba a ser una escuela de segunda. Hoy en día, los migrantes indígenas recién llegados se comportan de manera similar y tienden a rechazar esta enseñanza supuestamente bilingüe, lo que se aparenta a una forma de negación de su identidad indígena desde el punto de vista de los maestros :

“ Hay muchos papás que posiblemente por falta de conciencia a la revalorización de la lengua o de su cultura, muchos no quieren mandar a sus hijos a la [escuela] bilingüe. Prefieren que sus hijos vayan a la otra escuela ” (G. Montiel, 1996, director de una escuela bilingüe, de origen mixteca).

Un temor que no se justifica – y que, por lo general, ya no sienten los padres de la familia que llevan mucho tiempo en la colonia – porque los maestros bilingües enseñan lo mismo que los que no son bilingües.

“ Ellos son del sistema formal y nosotros [los maestros bilingües] somos del subsistema de Educación Indígena porque hablamos la lengua, porque le enseñamos al niño a valorar su cultura a través de la lengua, a través de sus artes, de la música y todo eso. Entonces, quieras o no, es un poquito diferente el trabajo. Pero, en cuanto a la pedagogía, es la misma. Manejamos los mismos programas, los mismos libros de textos que ellos manejan también ” (G. Montiel, op. cit.)

Además de ser impulsadas por instituciones, las escuelas bilingües de Baja California constituyen desde el principio un instrumento de identificación ambiguo porque aparentemente, las escuelas imponen la educación bilingüe a una población mestiza de migrantes que radican en la misma colonia que los indígenas, pero que no tienen ninguna de sus características. Esta supuesta imposición ocasionó un conflicto con los líderes no-indígenas de la colonia – mayoritarios dentro

de la escuela en la época de su creación – que se negaron a aceptar que sus hijos recibieran una educación bilingüe. Aunque en realidad, nunca hubo verdaderamente una educación bilingüe en estas escuelas. Lo único que se impuso fue la convivencia con alumnos y maestros indígenas, lo que no se debe minimizar porque representa una situación novedosa y poco frecuente en México y obliga a un acercamiento entre mestizos e indígenas. Sin embargo, sigue existiendo una ambigüedad hoy en día : los indígenas representan menos de la mitad de los alumnos de las escuelas bilingües en zona urbana : en el año escolar 1996-97 eran 685 de 1513¹⁵.

Pero el contexto social ha cambiado desde 1982: los migrantes indígenas conviven con migrantes mestizos en las mismas colonias desde que llegaron (hace unos 15 o 20 años), han compartido las mismas luchas sociales y se han establecido relaciones de amistad – o por lo menos de solidaridad – entre ellos. En los bailes costumbristas organizados por la escuela con la ocasión de eventos festivos, niños indígenas y no-indígenas se disfrazan de campesinos/as mixtecos/as y aprenden las danzas típicas de la región mixteca. Si se considera la situación específica del idioma indígena en la escuela, hay que recalcar que los niños mestizos asisten voluntariamente a talleres de idioma mixteco : en 1997-98, en el taller que se dió en la escuela El Pipila (Colonia Obrera) 14 alumnos de 45 eran mestizos¹⁶. Así mismo son más asíduos según la profesora que imparte el curso (ibid.). Esto no significa que los hijos de migrantes zacatecanos o michoacanos se identifican totalmente con los indígenas mixtecos sino con un aspecto de lo indígena que es la costumbre, la lengua y algunas tradiciones vehiculadas por los maestros.

Lo indígena, los indígenas y la revalorización de lo mexicano en la frontera norte

¹⁵ Fuente : Relación de alumnos por escuelas primarias de educación indígena según estadística, 1996-1997.

¹⁶ F.J. López Mejía, 1999.

Porque en una zona urbana pegada a Estados Unidos que se empeña en defender su mexicanidad a la vez frente a Estados Unidos y frente a los habitantes del sur del país, el folclor indígena sirve para recalcar las diferencias con los estadounidenses y para darle a la identidad “ fronteriza ” una dimensión más mexicana. El aprender el idioma y las “ tradiciones ” mixtecos se inscribe en una revalorización de lo mexicano que pasa por lo indígena. “ El Mixteco ”, a veces “ el Oaxaqueño ” termina siendo el arquetipo del indígena mexicano tanto cuando se trata de usar su extrema “ mexicanidad ”, como descendiente de antepasados prestigiosos, como cuando se trata de discriminarlo. Desde la creación de las primeras escuelas bilingües para migrantes ha habido también cambios dentro de la educación bilingüe. Se está desarrollando la capacitación de los maestros de educación bilingüe a nivel universitario en particular desde mediados de los años noventa, o sea se va profesionalizando masivamente esta rama. Hasta 1989 los cursos eran regionales (se daban en lugares estratégicos del país : Yucatán, Oaxaca, Chiapas, Querétaro, Michoacán). A partir de 1990, con la descentralización educativa, cada estado se encarga de organizar el “ curso de inducción a la docencia para el medio indígena ”. Ya en servicio, los maestros se preparan en las licenciaturas que brinda la Universidad Pedagógica Nacional. Se tienen dos modalidades : una escolarizada, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) a la que acceden pocos maestros, un promedio de 40 por año escolar¹⁷ ; una semiescolarizada, la Licenciatura en educación primaria y educación preescolar para el medio indígena (LEP y LEPMI), que se creó en 1990 y se brinda en 23 estados de la república mexicana. Más de 13 mil maestros indígenas han estudiado esta carrera ; en Baja California el 85 % del magisterio indígena ha estudiado esta modalidad. Las licenciaturas se crearon a partir de la demanda de los

¹⁷ Se empezó a brindar en 1979 y solo existe en la Ciudad de México. Para cursarla hay que estar becado por el gobierno de cada estado.

mismos maestros por contar con una carrera específica para su trabajo. Pretenden preparar a los maestros bilingües a reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla.

Así mismo los maestros han ido elaborando programas para dar una verdadera enseñanza bilingüe. En una revista de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad de Tijuana, la profesora G. Flores define la función del maestro como el incorporar “ al niño indígena al uso y manejo del idioma español como estrategia de arribo a la cultura, sin que por ello, el alumno se desarraigue de sus raíces, hábitos y legado histórico. ” (1997). No dice de cuáles raíces y hábitos se trata. Sin embargo, en la práctica cotidiana, a los maestros bilingües les toca decidir en última instancia cuáles son los raíces o los hábitos que hay que rescatar, quién es indígena y quién no lo es, quién puede integrar una escuela bilingüe y quién no lo puede. Esta última prerrogativa es principalmente la del director de la escuela, pero él tiene que justificar sus actos delante de la junta de los padres de familia. Y, al igual que los líderes no-indígenas se opusieron a la fundación de la primera escuela bilingüe en Tijuana en 1982, los líderes comunitarios indígenas a veces ponen en cuestión la admisión de niños no-indígenas en una escuela que ellos contribuyeron a crear (G. Montiel, 1996). El maestro bilingüe representa entonces el instrumento de balance entre dos mundos que conviven más o menos pacíficamente. Cuando se trata de aceptar o no alumnos que no son indígenas en las escuelas bilingües, se hace hincapié en la función de servicio público de la escuela :

“ Yo no quiero ser un maestro, no quiero ser un director muy así racista, o sectarista, no. Porque me pongo a pensar y esto les digo a las autoridades [indígenas migrantes], si yo me quejo como mixteco que los mestizos me discriminan y me niegan todo, entonces porque yo soy director de la escuela les voy a negar el servicio a los otros porque no son mixtecos ? Les digo no. Porque la escuela debe de cumplir sus funciones, que es una escuela que tiene que dar servicio a todo mundo. ” (G. Montiel, *ibid.*)

En algunas áreas, los directores de escuelas bilingües se ponen de acuerdo con los directores de las escuelas vecinas del sistema formal de educación para limitar el ingreso de alumnos no-indígenas :

“ Y lo que hicimos a principios de año fue...fuimos con los directores de las otras escuelas que ellos mandaran a los niños mixtecos que tenían, que los mandaron con nosotros, que los niños mestizos que estaban con nosotros los mandaríamos a la escuela de ellos. ” (G. Montiel, *ibid*).

Porque el reto que enfrentan diario los maestros en las escuelas bilingües indígenas urbanas es adaptarse a un público escolar muy heterogéneo que se compone básicamente de tres grupos : los hijos de migrantes mestizos que aceptan apropiarse algunos aspectos de lo indígena ; los hijos de migrantes indígenas recién llegados (o temporales), a veces monolingües, que son de alguna manera los mismos que los que se encuentran en las escuelas de las regiones de origen ; los hijos de migrantes indígenas, nacidos en el Norte y que se consideran más bien “ oaxaqueños ” en lugar de “ mixtecos”, es decir que hacen hincapié en la dimensión regional, más que étnica de la diferencia, un elemento típico del sistema de clasificación de los migrantes mexicanos.

Es menester recalcar que estas escuelas bilingües se inscriben en un proceso de cambio más general que es el de la emergencia de enclaves culturales que se identifican como “ mixtecas ”, a veces “ oaxaqueñas ”, en las ciudades de la frontera norte en particular, pero también en los campos agrícolas de Baja California y de California. Esta emergencia se debe a tres factores¹⁸ : el compartir condiciones de vida y de trabajo idénticas así como los mismos valores y el mismo campo simbólico ; el estar encerrado en una alteridad impuesta por la sociedad fronteriza muy mayoritariamente mestiza que necesita encontrar en la frontera norte las categorías de siempre, y que contribuye a hacer que sean visibles los Mixtecos ; y por fin las voluntades políticas tanto

¹⁸ Véase Lestage, Colef-Colmich-Instituto Mora, “ La emergencia de *neocomunidades* étnicas de migrantes indígenas mexicanos en la frontera norte. Los “Mixtecos” en Tijuana ” (en prensa).

externas como internas. Voluntades externas como las del DIF y de la DEI que empujaron la creación de las escuelas bilingües contribuyendo así a constituir un polo intelectual indígena. Voluntades internas como las de los líderes sociales y políticos, en particular los que encabezan las nuevas organizaciones que han surgido durante los años 90 y que reivindican una identidad “étnica” en construcción. Este modo de auto-identificación está rebasando los modos tradicionales, mediante la pertenencia a la comunidad o el uso del idioma por ejemplo. Más bien está utilizando varios: la pertenencia a la comunidad de origen, la discriminación racial, la cultura, etc.

Conclusión

Para concluir recalcaremos dos puntos interrogantes que nos parecen relevantes. ¿A qué corresponderá la creación de escuelas bilingües para migrantes indígenas en zonas urbanas? ¿Será la señal de un vacío en la definición del indígena urbano de parte de las instituciones? lo que significa que frente a una nueva situación no hay una reflexión adecuada sino una respuesta idéntica a la que se daba en la región de origen, en este caso frente a la presencia masiva de niños indígenas lo único que se le ocurre a las instituciones es crear escuelas bilingües? ¿O se tratará de una estrategia de las instituciones para mantener un control sobre los indígenas migrantes, más difíciles de ubicar por su movilidad? Nos llama la atención el hecho que las escuelas bilingües sirvan de intermediarios entre las instituciones y la sociedad local por un lado y los indígenas por otro lado. Por ejemplo, los maestros son los que se contactan para hacer censos en las colonias, para conseguir información, y para acceder a la población indígena en general. Han, como retomado, el papel de las autoridades del sistema de gobierno indígena y constituyen uno de los pocos medios de llegar a los indígenas migrantes y de hacerse oír por ellos.

Luego hay que hacer hincapié en la emergencia de nuevas categorías relacionadas con la misma migración, en particular la definición a partir de la región de origen que recalcan también otros autores¹⁹. Es una manera de definirse que usan los migrantes, sean o no indígenas : en EEUU se definen a la vez con la región de origen y la region donde viven : Pedro, Zacatecas-Fresno ; Manuel, Oaxaca-Vista ; ...). En Tijuana, los indígenas también se definen a partir de su región de origen, Oaxaca para la mayoría. Los jóvenes mismos que han nacido durante la migración y que a veces no hablan el idioma indígena de sus padres, se definen como “oaxaqueños” : incluso los que constituyen pandillas –y que aparentemente se alejan mucho de los valores de sus padres y de la comunidad de origen – se pelean con otras pandillas reivindicando su origen étnica, pero desde un punto de vista regional, por ejemplo como “sureños”. ¿Este modo de clasificarse estará reemplazando la división por grupos lingüísticos y/o por pueblos entre los migrantes ? ¿O se combinará con ellas para ofrecer a los mismos migrantes un abanico más flexible de categorías ?

¹⁹ Véase Vila, P., 1996 y 1998.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, W., 1997, "Familias Tarascas en el sur de Illinois : la reafirmación de la identidad étnica", " *Fronteras fragmentadas* ", G. Mummert (ed.), Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 145-166.
- BARTH, F., 1995 (1969), " Les groupes ethniques et leurs frontières ", *Théories de l'ethnicité*, Poutignat et Streiff-Fenart, Paris, PUF.
- BESSERER, F., 1999, " Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional ", *Fronteras fragmentadas*, G. Mummert (ed.), Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 215-238.
- Cambio*, Tijuana, 29 de junio de 1995, " Carecen de acta de nacimiento 20 mil jornaleros agrícolas mixtecos ".
- DE LA PEÑA, G., 1999, " Continuidades y cambios en las políticas sociales hacia los indígenas ", en A. Ziccardi y R. Cordera (comps.) *Balance y perspectivas de la política social al final del milenio*, México, UNAM-IIS.
- GRIMES, K., 1998, *Crossing borders. Changing social identities in Southern Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press.
- KEARNEY Michael, 1995, " The local and the global : the anthropology of globalization and transnationalism ", *Annual Review of Anthropology*, 24 : pp. 547-65.
- KLAVER, J., 1997, *From the land of the sun to the city of angels. The migration process of zapotec indians from Oaxaca, Mexico to Los Angeles, California*, Utrecht/Amsterdam, Departement of Human Geography, Faculty of Environmental Sciences University of Amsterdam.
- La Jornada*, México, 22 de marzo de 1999.
- LESTAGE, F., 1998, " Los indígenas mixtecos en la frontera México-estadunidense (1977-1996) ", INEGI, *Notas* n°4, pp. 18-27.
- LESTAGE, F., 1999, " Diseñando nuevas identidades. El sistema de alianza de los migrantes mixtecos en Tijuana, B.C. ", *Fronteras fragmentadas* (G. Mummert, ed.), Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 421-436.
- LESTAGE, F., en prensa, " La emergencia de neocomunidades étnicas de migrantes indígenas mexicanos en la frontera norte ", *Migración internacional y procesos de socialización en un mundo globalizado* (Anguiano, Calderón y Hernandez, eds), Tijuana, El Colef, El Instituto Mora y El Colegio de Michoacán.
- LÓPEZ MEJIA, F. J., 1999, " Taller de Desarrollo Lingüístico para niños indígenas mixtecos ", Tesina de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Tijuana, Tijuana, 126 p.
- MENDEZ Y MERCADO, L., 1985, *Migración : decision involuntaria*, México, INI.
- MODIANO, N., 1974, *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México, INI- Conaculta.
- PEREZ CASTRO, T., 1991, " Vivencias de un maestro mixteco en el norte del país ", 20 p, mimeo.
- PEREZ CASTRO, T., 1998, " Formación y actualización del maestro indígena " en *Escribiendo*, Año 1, No. 4, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana, Tijuana, pp. 4-9.
- RIOS VASQUEZ, O., 1990, *Estudio de la migración de trabajadores oaxaqueños a los Estados Unidos de América*, Oaxaca, Instituto Tecnológico, Centro de Graduados e Investigación
- RIVERA SALGADO, G., 1998, " Radiografía de Oaxacalifornia ", *quotidien La Jornada* (9 août).
- SMITH Robert C., 1995, " *Los Ausentes siempre presentes* " : the imagining, making and politics of a transnational community between Ticuani, Puebla, Mexico, and New York City, Ph D. Dissertation Political Science, Columbia University.
- VELASCO, L., 1996, " La conquista de la frontera norte: vendedoras ambulantes indígenas en Tijuana ", *Estudiar la Familia. Comprender a la Sociedad. Premio 1995. Investigación sobre las familias y fenómenos emergentes en México*, UNAM.DIF. CONAPO. UNICEF Y UAM., pp. 39-106.
- VELASCO, L., 1999, *Comunidades transnacionales y conciencia étnica : indígenas migrantes en la frontera México-Estados Unidos*, Tesis de sociología, El Colegio de México.

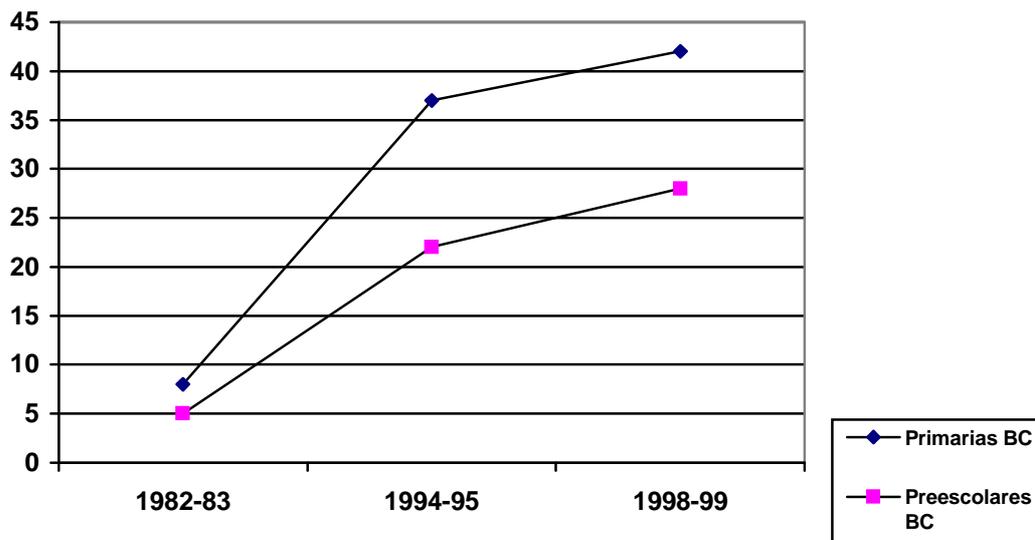
VILA, P., 1996, “ Catolicismo y mexicanidad : una narrativa desde la frontera norte ”, *Frontera Norte*, vol. 8, n° 15, pp. 57-90.

VILA, P., 1998, “ Sistemas clasificatorios y narrativas identitarias en Ciudad Juárez y El Paso ”, *Voces de Frontera. Estudios sobre la dispersión cultural en la frontera México-Estados Unidos*, (V. Zuñiga, coord.), pp. 137-220.

YOUNG, Emily, 1994, “ The Impact of IRCA on Settlement Patterns Among Mixtec Migrants in Tijuana, Mexico ” in *Journal of Borderlands Studies*, IX (2) : 109-128.

ANEXO 1 (Gráficas y cuadros)

Gráfico 1
Número de escuelas bilingües para indígenas en Baja California
(1982-1999)



Fuentes para 1982-1983 : Datos obtenidos del Prontuario de estadística educativa indígena (DGEI 1984). Para 1994-95 : Anuario Estadístico de Baja California, INEGI, 1996. Para 1998-99 : Principales cifras del Sistema Educativo Estatal, Inicio de Cursos 1998-1999 (folleto).

Cuadro 1
**Alumnos y maestros en las escuelas bilingües (idioma indígena)
de Tijuana (1982-1999)**

NIVEL	ALUMNOS	MAESTROS
1982-83		
Primaria	380	11
Preescolar	25	1
Total	405	12
1994-95		
Primaria	1302	36
Preescolar	133	5
Total	1435	41
1998-99		
Primaria	1836	58
Preescolar	299	12
Total	2135	70

Fuentes para 1982-1983 : Datos obtenidos del Prontuario de estadística educativa indígena (DGEI 1984). Para 1994-95 : Anuario Estadístico de Baja California, INEGI, 1996. Para 1998-99 : Principales cifras del Sistema Educativo Estatal, Inicio de Cursos 1998-1999 (folleto).

Cuadro 2
**Alumnos y maestros en las escuelas bilingües (idioma indígena)
de Baja California (1982-1999)**

NIVEL	ALUMNOS	MAESTROS
1982-83		
Primaria	628	28
Preescolar	64	5
Total	692	33
1994-95		
Primaria	5547	176
Preescolar	882	36
Total	6429	212
1998-99		
Primaria	6718	240
Preescolar	1035	54
Total	7754	294

Fuentes para 1982-1983 : Datos obtenidos del Prontuario de estadística educativa indígena (DGEI 1984). Para 1994-95 : Anuario Estadístico de Baja California, INEGI, 1996. Para 1998-99 : Principales cifras del Sistema Educativo Estatal, Inicio de Cursos 1998-1999 (folleto).

ANEXO 2

Las instituciones educativas

La educación indígena no siempre ha estado a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De 1921 a 1948 hay experimentos aislados que trabajó el Departamento de asuntos indígenas. De 1948 a 1964 el Instituto Nacional Indigenista maneja una sección de Educación, pero no hay escuelas indígenas sino maestros indígenas que sirven de apoyo a los maestros mestizos en las escuelas normales o generales con población indígena. A partir de 1964 se crea el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües. Con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena (1971) se crean las primeras escuelas indígenas administradas por ellos mismos. La actual Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se crea en 1978.

Para la administración de la educación indígena inicialmente (1971) se crean en las diferentes zonas indígenas del país las Direcciones regionales de educación que tienen relación directa con las oficinas centrales en la ciudad de México y son las encargadas de administrar cierto número de zonas escolares. Con el proceso de desconcentración administrativa (1979) las direcciones regionales pasan a depender de los Departamentos de Educación Indígena que se establecen en cada estado. Los Departamentos siguen dependiendo administrativamente de oficinas centrales. A partir de 1989, con la descentralización de la educación, los Departamentos de educación indígena pasan a ser controlados por los gobiernos estatales. Así que muchas veces la educación indígena depende, ahora, de la voluntad de la política local. Se dice que las escuelas indígenas, y obviamente también los departamentos, siguen dependiendo “académicamente” de oficinas centrales (la DGEI). Sin embargo hay una evidente desarticulación en las políticas de trabajo de las escuelas bilingües en el ámbito nacional