

# Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes ralamuli en la ciudad de Chihuahua

## Indifference and cultural violence: Scholar desertion of Ralamuli children and teenagers in the city of Chihuahua

MARICRUZ PAYÁN DÍAZ • JORGE ALAN FLORES FLORES

**Maricruz Payán Díaz.** Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Trabajadora Social egresada de la Escuela de Trabajo Social del Estado de Chihuahua “Profra. y T.S. Guadalupe Sánchez de Araiza” (2013). Cuenta con diplomados en Derechos y políticas públicas de niñas, niños y adolescentes. Actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Humanista de la Facultad de Filosofía y Letras, la cual pertenece al Sistema Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: maricruzpayand@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4167-535X>.

**Jorge Alan Flores Flores.** Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Posee doble licenciatura en Derecho y en Filosofía, doble maestría en Humanidades y en Derechos Humanos, y es Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la cultura, por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), titulado con mención *magna cum laude*. Es también especialista en Estudios de la Frontera México-EUA y tiene Diplomados en Gobierno y Dirección pública, y Economía. Correo electrónico: jorgealanf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9523-2335>.

### Resumen

Para hablar de deserción escolar entre la población indígena de la ciudad de Chihuahua es necesario hacer un recorrido histórico a través de las políticas públicas que se han instaurado desde la época de la Colonia. Por medio de este análisis se puede empezar a explicar la situación actual de niñas, niños y adolescentes ralamuli, quienes por presiones económicas, sociales y culturales suelen abandonar sus estudios, aún cuando la educación es gratuita y obligatoria hasta el nivel medio superior; de esta forma, se puede decir que sus derechos humanos se ven rebasados por la indiferencia, discriminación y otros tipos de violencias culturales que se reflejan en el ámbito público en forma de escuelas que no toman en cuenta la educación indígena. Por lo tanto, este artículo presentará los resultados parciales de la intervención comunitaria realizada en diversas comunidades indígenas urbanas.

*Palabras clave:* Colonialismo, deserción escolar, discriminación racial, educación básica, políticas públicas.

### Abstract

In order to talk about scholar desertion among the indigenous population in the city of Chihuahua, it is necessary to walk down the historic path of the public policies that have been instated since Colonial times. Through this analysis, one can begin to explain the current situation of *ralámuli* children and adolescents, who due to economic, social and cultural pressures often abandon their studies, even when education is free and compulsory up to the upper secondary level; in this way, it can be said that their human rights are exceeded by indifference, discrimination and other types of cultural violence that are reflected in the public sphere in the form of schools that do not take indigenous education into account. Therefore, this article will present the partial results of the community intervention carried out in various urban indigenous communities.

*Keywords:* Colonialism, school dropout, racial discrimination, basic education, public policies.

## INTRODUCCIÓN

La ciudad de Chihuahua cuenta con un total de población de 937,674 personas, según los datos proporcionados por el censo poblacional 2020 del INEGI (2021), de los cuales solo el 1.05% corresponde a la población hablante de alguna lengua indígena, y dentro de ese porcentaje se encuentran 1,851 niñas, niños y adolescentes entre 3 y 17 años que hablan una lengua indígena; es importante puntualizar que pertenecer a un pueblo indígena no es solamente hablar el idioma, sino identificarse con este, mientras que no hablarlo no es una limitante para ello. El artículo 2º constitucional dice que la conciencia de su identidad indígena deberá de ser un criterio fundamental, pues son parte de una comunidad con una unidad social, económica y cultural.<sup>1</sup> Es por ello que estos datos proporcionan un acercamiento al pueblo como un indicador de hablantes, mas no la totalidad de la comunidad.

En la ciudad de Chihuahua el idioma indígena con mayor población hablante es rálámuli (INEGI, 2021). La Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas ha detectado 25 comunidades indígenas urbanas (COEPI, 2021), las cuales conservan su organización tradicional; 22 de ellas son comunidades del pueblo rálámuli, sin embargo, no toda la población se encuentra concentrada en dichas comunidades, ya que hay familias rálámuli que radican en distintas colonias populares.

A pesar de estar ubicados en la capital y contar con mayores servicios en comparación con la zona serrana, el nivel de deserción en la población rálámuli se mantiene en números altos, pues el promedio de educación se encuentra en primaria trunca. El principal factor que causa la deserción es la violencia cultural y estructural que reciben por parte de la población no indígena.

## CONTEXTO

Cada comunidad de las mencionadas cuenta con su propia dinámica interna, por lo tanto, cada una de ellas es diferente, aunque cuentan con ciertos rasgos similares en cuestiones socioeconómicas. En un mayor número, los varones se dedican a trabajos en la construcción, ya sea como albañiles o “maistros”, algunos otros se dedican a cuidar ranchos en las afueras de la ciudad o en otros municipios, otros suelen ser jornaleros agrícolas, aunque esta última actividad suele ser intercalada con las primeras dos. En el caso de las mujeres, ellas se dedican al aseo doméstico, venta de artesanías y en un número en crecimiento como operadoras de las líneas de producción de la industria maquiladora. Como se puede observar, la mayoría de los empleos de las personas adultas se ubican en la informalidad, ya que ciertos empleos no cuentan con prestaciones laborales, por lo que el cuidado de las niñas y niños queda dentro de la familia y comunidad, en muchos de los casos quienes se hacen cargo del cuidado suelen ser mujeres adolescentes que no se encuentran estudiando.

---

<sup>1</sup> Para más, véase Unidad General de Asuntos Jurídicos, 2000.

Para atender las necesidades educativas de la población minoritaria se creó el Departamento de Educación Indígena, Migrante y Menonita, perteneciente a los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), el cual desarrolla los contenidos como material en lengua materna, capacitación del personal docente, y el control escolar del estudiantado. A fin de atender a la población rálámuli del municipio de Chihuahua se cuenta con tres centros de preescolar y cinco escuelas de nivel primaria, las cuales se encuentran cerca de las comunidades indígenas con mayor población, y por contar con docentes pertenecientes al pueblo indígena, así como un modelo educativo con pertinencia cultural; a pesar de contar con estas dos características elementales, la deserción suele aparecer en los últimos años del nivel primaria.

Según datos proporcionados por dicho departamento, durante el ciclo escolar 2021-2022 cursaron un total de 1,477 niñas y niños los niveles de preescolar (282) y primaria (1,195), cifra que no representa la totalidad de NNA en la ciudad, dado que si se toma en cuenta la población que radica en colonias mestizas y que se matricula en educación no indígena, esta población no se tiene contabilizada como parte del alumnado indígena; a lo anterior habrá que sumarle que a partir del nivel secundaria dicho departamento no cuenta con el servicio dentro de la educación indígena, por lo tanto los datos para identificar a todo el alumnado indígena quedan cortos frente a la realidad; además al visitar las comunidades la realidad es muy diferente, pues en algunas de ellas se suelen reunir (sobre todo los adolescentes varones en los espacios comunes) para consumir inhalantes y en otras simplemente para pasar el rato o preguntarse entre ellos por posibles salidas de trabajo ya sea en la obra o como jornaleros, mientras que el número de mujeres adolescentes que se reúne es menor, dedicándose a las labores del hogar, crianza compartida de niñas y niños de la comunidad o en el trabajo doméstico.

En el año 2019 se realizó un diagnóstico en la comunidad de El Oasis, ubicada en la colonia Martín López, la cual se caracteriza por ser una de las más antiguas y numerosas de la ciudad, que hasta el año 2017 contaba con un total de 105 familias (COEPI, 2017). El Oasis cuenta con preescolar y primaria dentro de la misma, sin embargo los niveles de deserción de NNA se mantienen similares a las demás comunidades, por lo que dicho diagnóstico es tomado como una representación de la situación en general del municipio. Del mismo modo, como parte del trabajo comunitario realizado por el Departamento de Comunidades Indígenas Urbanas se pudo tener acceso a varios testimonios de las distintas comunidades de la ciudad.

Se censaron 70 familias, entre las que se identificaron 212 niñas, niños y adolescentes, 103 mujeres y 109 hombres; del grupo etario de 12 a 17 años conformado por 61 individuos solo el 19.67% (es decir, 12 de ellos) asiste a la secundaria.

El último grado de estudios más frecuente entre los encuestados es la primaria trunca, con 62.1%, le sigue la primaria completa con 20.7%, y los porcentajes van disminuyendo conforme se va aumentando el nivel educativo.

Ante la pregunta sobre si les gustaría seguir estudiando la mayoría dio una respuesta negativa. Las razones que mencionaron fueron: falta de dinero, dificultades debido a la paternidad/maternidad, necesidad de trabajo, o simplemente por falta de agrado a la escuela.

Los adolescentes varones que abandonan la escuela suelen dedicarse al trabajo en la construcción (34.3%) y/o como jornaleros o al cuidado de ranchos (37.1%), mientras que las mujeres adolescentes suelen dedicarse al trabajo de limpieza en casas (34.3%), seguido por la elaboración y venta de artesanías (18.3%).

Dichas ocupaciones son la repetición de los patrones parentales, puesto que también son los principales trabajos que realizan los adultos. Por lo tanto, se puede observar que el nivel educativo tanto de padres/madres como de las y los adolescentes suele ser el mismo. Al ver dichas cifras la primera pregunta que viene a la mente es: ¿Por qué estando las escuelas dentro de la comunidad el nivel de deserción no disminuye?

Algunos de los maestros de la escuela “Kalí Rosakame” mencionan tener dificultades de comunicación con madres y padres de familia, quienes al irse al trabajo dejan a sus hijos en casa sin tener la certeza de su asistencia a clases, pues, como se mencionó anteriormente, sus empleos no les proporcionan prestaciones que les permitan el acceso a guarderías ni tampoco la solvencia para pagar una estancia infantil. La asistencia queda pues en manos de la niña, niño o de quienes tienen familiares que puedan llevarlos a la puerta de la escuela. Quienes cuentan con la opción de ir a la escuela o no, se enfrentan a elegir entre levantarse temprano e ir a la escuela o quedarse en el espacio común con las y los adolescentes para ser integrados en el grupo, pues encuentran mayor entendimiento entre sus pares.

## RECORRIDO HISTÓRICO DE LA VIOLENCIA

Los resultados del diagnóstico y comentarios del personal docente son las consecuencias de la violencia generalizada e histórica de la que han sido objeto los pueblos indígenas, y ha sido a través de la discriminación en México que se ha ido heredando y reproduciendo desde el periodo de la Colonia. Como describe Carlos Montemayor, en los pueblos indios de México cuando se instauró la Colonia en territorio americano la idea europea fue que todo en América era inferior (2008, p. 62). Después de la Independencia, en el siglo XIX surgió lo que Montemayor llama el “renacimiento” del indio, como idea simbólica en la que se aplaudía el pasado y se avergonzaba del presente, incluso menciona que “el criollo reivindicaba como suyos a los antiguos, pero negaba a los descendientes de la población conquistada” (Montemayor, 2008). Es entonces cuando los criollos asumen la punta de la pirámide social, configurados por las ideas de Europa y considerándose a sí mismos como los herederos de la Colonia, por lo tanto, dueños de lo que existe en el territorio, tanto tierras como personas, pues su herencia se basó en lo que Mabel Moraña define como “la apropiación territorial, la esclavitud, la aculturación, la discriminación y el epistemicidio, crean el

borramiento —el *punto cero*— a partir del cual América existirá como un vacío que solo adquiriría sentido a partir de los contenidos que se le imponen” (2017, p. 33). Por lo tanto, México se fundó bajo la idea de lo indígena como un pasado esplendoroso, de grandes ciudades saqueadas y destruidas, en cambio los pueblos presentes eran vistos como los derrotados, con los que no tenían nada que ver los criollos y los mestizos que por beneficios tanto sociales como económicos habían de aspirar a la vida del criollo, al vencedor de su independencia, pues consideraban que los pueblos indígenas debían de ser redimidos, primero desde el alma, pues consideraban sus costumbres como adoraciones al diablo, por lo tanto. como menciona Trueba, “los inocentes debían ser salvados: los hijos de los indígenas estaban obligados a perder sus lenguas tradicionales como un requisito fundamental para transformarse en mexicanos” (2019, p. 189); después en su forma de vida y color de piel. México heredó la discriminación y así emprendió el camino de la búsqueda de la identidad nacional y del mexicano.

En el siglo XIX la ley cambió y la persona indígena fue considerada como cualquier otro ciudadano. Montemayor explica que en febrero de 1824, en el congreso constituyente, José María Luis Mora insistió en que se desterrara la palabra “indio” del lenguaje oficial, declarando por ley la inexistencia de los mismos, llamándolos a partir de entonces como “los antes llamados indios” (Montemayor, 2008, pp. 67-68). A esta ley le siguió la ley de desamortización de 1856, quitando propiedades comunales por propiedades agrícolas, sin embargo, quienes aprovecharon esta ley fueron los hacendados, colonos extranjeros, criollos y mestizos, reclamando estas tierras y convirtiendo así a sus antiguos dueños en peones de las haciendas (Montemayor, 2008, p. 77). Como agrega Trueba, en esa Constitución no se reconocía ningún pueblo, por ende, no podían ser dueños de dichas tierras (Trueba, 2019, p. 183). Este cambio a la ley de tierras sería uno de los factores que más tarde detonarían la Revolución mexicana. En ese siglo la idea de mitificar al indígena del pasado continuaba y las ideas de crear una homogenización social y el mestizaje como un “remedio” para lograr la redención (Amaya y Larranaga, 2012, p. 6) seguían siendo la “respuesta” para concretar la identidad nacional, pues como menciona Trueba, “ser mestizo supone que no se es español ni indígena, e implica la necesidad de asumirse como algo distinto” (2019, p. 75). Es así como se comenzó a construir la imagen del mestizo a partir de una romantización basada en los ideales que se buscaban para la patria naciente.

Una vez que el movimiento de la Revolución se hubo asentado se volvió a emprender la tarea de crear una identidad mexicana a través del nacionalismo, una imagen del mexicano y la mexicana, por lo que la xenofobia se endureció hacia los grupos de personas de origen chino, judío y árabe, tomando una postura eugenésica (Trueba, 2019, p. 133) que fue divulgada a través de los periódicos y las expulsiones de los grupos mencionados, así como limitados sus ingresos a través de la ley de inmigración de 1930 (Trueba, 2019, p. 101). La idea central era “mejorar la raza”, bien es conocida la “raza cósmica” de José Vasconcelos (Amaya y Larranaga, 2012, p. 8)

de la cual el mestizaje sería un elemento espiritual de la identidad; Amalia Amaya y Pablo Larranaga mencionan que los elementos en los que se justificaba fueron la gran variedad de pueblos, que Vasconcelos consideraba sin cultura, además sin un lenguaje escrito y desarrollado, apáticos y con una religión equivocada.

Asimismo, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el antropólogo Manuel Gamio, quien (como cita Castillo, 2015, p. 4) tenía “una perspectiva crítica respecto al racismo pseudocientífico de ciertas élites políticas de finales del siglo XIX y principios del XX que postulaban la infundada inferioridad indígena”, se encargó de llevar a cabo dicho proyecto integracionista con claras muestras de colonialismo impregnado aún. Así nació la dependencia encargada de desarrollar la política pública que se encargaría de “integrar” a dichos pueblos. Guillermo Castillo (2015, p. 11) menciona que del mismo modo se establecieron dos líneas claras: una, detectar sus problemas y necesidades, y la segunda, “descubrir, idear y sugerir” a las instituciones ya existentes la forma en la que deberían de intervenir para la solución de la problemática detectada, esto obviamente sin incluir la perspectiva de los pueblos indígenas puesto que su forma de vivir se consideraba atrasada y errónea para el proyecto de nación. Para este propósito, el Departamento de Educación y Cultura Indígena nombró a los primeros *maestros ambulantes*, quienes se enfrentaron a comunidades monolingües de otro idioma que ellos no conocían. Ante este hecho, Ofelia Garza plantea comenzar por alfabetizar desde la lengua materna para poder pasar a la castellanización (Montemayor, 2008, p. 97).

En 1940 luego del primer congreso indigenista interamericano se creó por decreto legislativo el Instituto Nacional Indigenista (Montemayor, 2008, p. 88), que sería el organismo que dirigiera hasta el día de hoy la política pública nacional en cuanto de población indígena a través de diversos centros coordinadores los cuales, señala Montemayor, no contaron con un estudio previo de la región y además con el tiempo “la burocracia desplazó la autoridad de los antropólogos y quedó finalmente anulada ante los nuevos funcionarios políticos que empezaron a tomar el INI como parte de su ascenso en el poder” (Montemayor, 2008, p. 91), desvirtuando así las funciones de los centros, quedando a merced de la agenda política y no de las necesidades regionales; es decir, las acciones (política pública) vendrían desde los mandatarios y no desde las comunidades.

Retomando las palabras de Gramsci acerca del poder del Estado,

...la clase dominante ejerce sobre toda la sociedad el poder del mando directo, que se manifiesta en el Estado y en el gobierno jurídico. Este grupo, que mantiene el poder, determina las diversas relaciones e impera sobre las diferentes fuerzas sociales asumiendo el liderazgo en el campo político, intelectual y moral [Magallón, 1993, p. 21].

En todo el trayecto histórico nunca se tomó en cuenta la palabra de los pueblos indígenas, todo fue un mandato jerárquico, incluso con la creación del INI el destino de los pueblos quedaba echado a la suerte de saber la voluntad política del dirigente.

Catherine Walsh señala al respecto que “el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista”, y de la misma forma cita el concepto que Aníbal Quijano ha nombrado como la *colonialidad del poder* (Walsh, 2021, p. 15).

Los levantamientos de diversos pueblos indígenas fueron acallados con rapidez durante el siglo XIX y quizás ninguno tuvo tanta proyección como el movimiento Zapatista de 1994, gracias a lo que según Mely del Rosario González fue “el uso inteligente de los medios” (2003, p. 1), con lo cual se logró una difusión del proyecto que poco se había visto con anterioridad.

Sin embargo, los cimientos de la discriminación ya tenían una estructura fuerte, pues se encontraban dichas ideas en el subconsciente de las familias mexicanas, tanto que la frase “mejorar la raza” se ha ido repitiendo y aún puede escucharse. A este tipo de discriminación por origen étnico Foucault le llamó *racismo dinámico* (Lemke, 2017, p. 51), en el cual el discurso del poder se basa en uno racista-biológico, ya que la sociedad se divide en dos grupos antagonistas y que se diferencian entre sí; dichas diferenciaciones se pueden encontrar en dos vías: la primera desde un punto de vista anatomista y fisiológico, es decir, por diferencias notables entre dos grupos de individuos, y en segunda vía la llamada “lucha de razas” o lucha de clases, es decir, por conflictos sociales. En el caso de México ambas vías se ven presentes en el racismo dinámico y se reproducen en violencias.

## VIOLENCIAS CULTURALES Y ESTRUCTURALES

Una vez hecho un recorrido histórico de la discriminación en la sociedad cabría mencionar que, si bien los movimientos indígenas se han ido multiplicando y teniendo una mayor proyección, el camino por recorrer es bastante largo aún, y es que, como afirma Catherine Walsh,

...la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continúa. Eso no es negar los espacios ganados [...] pero sí aceptar que, a pesar de estas “ganancias”, el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural [Walsh, 2021, p. 27].

La violencia cultural es definida por Johan Galtung como aquella que se encuentra en los aspectos de la cultura tales como el lenguaje, el arte, o aquello que les define, y “suele ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (1990, p. 149). En otras palabras, la violencia cultural son todos los mensajes que se emprendieron durante los siglos XIX y XX a través de los periódicos y de ahí de voz en voz, hasta que se concretaban en las leyes y la operación del gobierno, lo cual se traduce en violencia estructural. Por lo tanto, se puede afirmar que dos siglos de violencia cultural reafirmada en la violencia estructural difícilmente han podido ser eliminadas de la sociedad, ya que limitan el acceso a los derechos de poblaciones indígenas, y en específico las que perpetúan la deserción escolar.

Es necesario destacar que lo anteriormente mencionado lo viven en cada uno de los aspectos de su vida, un ejemplo de ello son los espacios públicos de la ciudad de Chihuahua, algo que Arturo Herrera clasifica como *espacios permitidos* y *espacios prohibidos*, por ejemplo, como espacio permitido se encuentran algunas plazas y jardines públicos, el atrio de la Catedral, canchas deportivas populares, mientras que los centros comerciales o *malls*, cines, restaurantes, centros de convenciones, clubes y algunos fraccionamientos cerrados son descritos como espacios prohibidos (Herrera, 2013, p. 197), siendo la ciudad un lugar fraccionado para este sector. Desde muy jóvenes aprenden cuáles son los lugares donde pueden estar y cuáles no, y en caso de que lo olviden, las miradas, la indiferencia o la vigilancia constante de las personas encargadas de la seguridad son suficientes para que salgan del lugar. Por lo tanto, su integración como personas en un ámbito civil es limitado e incompleto. Así pues, su condición de destierro histórico, de discriminación y violencia cultural permanece y se manifiesta a través del espacio público. Del espacio público (violencia cultural) se transfiere a las estructuras, es decir, a las dependencias de gobierno y hospitales sin traductores, aún cuando existen profesionales ralmuli que pueden ejercer tanto de traductores como de servidores públicos; sin embargo, el obstáculo para ingresar a laborar en dichos espacios se presenta bajo la excusa de la falta de vacantes. A pesar de ser una necesidad que puede ser cubierta desde las asignaciones de presupuestos estatales, no se materializa y la respuesta la encontramos en la violencia cultural que se encuentra detrás.

Del mismo modo, al ver y sentir que los espacios donde se encuentran los no indígenas son espacios donde no son bien recibidos, la idea de acudir a secundarias donde la mayoría del alumnado son mestizos no suele ser la mejor opción, pues cabe mencionar que en los casos en que se sigue estudiando el nivel secundaria, como en El Oasis, se tiene que recurrir a las escuelas en la zona serrana, ya sea en Carichí, Siso-guichi, Creel o Norogachi, ya que cuentan con albergues, algunos de carácter religioso y todo el alumnado o al menos la mayoría es de población indígena. Sin embargo, no todos los padres pueden pagar por ello, así que quienes continúan estudiando suelen ser las familias que se esfuerzan por que sus hijas e hijos lleguen a niveles escolares mayores y/o iguales a ellos, mientras que quienes no encuentran el estímulo en su casa, difícilmente lo encuentran en la misma escuela.

Y es que actualmente se han dado situaciones en las que se llega a las agresiones contra compañeros de clases, y el *triángulo de la violencia* que aporta Galtung (1990, p. 149) se personaliza y llega desde la violencia cultural, pasa por la violencia estructural hasta llegar a la violencia directa. Cabe retomar el reciente caso de Juan Zamorano, joven del pueblo hñahñu (otomí)<sup>2</sup> a quien sus compañeros prendieron fuego, el día 6

---

<sup>2</sup> El pueblo hñahñu se encuentra entre los más numerosos del país y en el estado de Querétaro representa el 3.56% de la población estatal (para más, véase Figueroa, 2001).



de junio del 2022, solo por el hecho de no “saber” el español como sus compañeros. En el artículo de Camhaji (2022) publicado en *El País* el día 3 de julio no solo se aborda el caso de acoso escolar por parte de sus compañeros sino toda la violencia cultural y estructural que respaldó y permitió que sucediera la agresión contra el joven de 14 años. Tanto la maestra del grupo como la directora del plantel sabían de la situación y se negaron a cambiarlo de grupo, esto mencionado por los padres del joven a *El País*. Así mismo la violencia estructural de parte de la misma Secretaría de Educación Pública al ni siquiera aceptar que es un caso de *bullying* y discriminación, para reducirlo a simplemente una consecuencia del aislamiento de la pandemia de COVID-19, lo cual, lejos de participar en la ruta de restitución de derechos del joven, opta por la revictimización y escala a toda la familia de Juan, para quienes los actos de discriminación y violencia extrema son experiencias cotidianas de un entorno hostil que se extiende hasta su propia escuela; a raíz de la agresión de su hermano, las hijas menores de la familia Zamorano externaron que en su escuela primaria también eran objeto de burlas por la manera de hablar español, por su aspecto físico y nivel socioeconómico.

En el caso de la población rálámuli, cuando estudian la secundaria, suele haber rechazo por parte de sus pares, incluso entre comunidades. Un ejemplo de esto es el caso de las y los adolescentes de la comunidad Díaz Infante, quienes son llamados “los fresitas” porque acuden a la escuela y no suelen vestir como la población adolescente de las comunidades de Pájaro Azul, Carlos Arroyo y Rinconada Los Nogales, comunidades cercanas entre sí y donde los jóvenes no suelen estudiar la escuela secundaria, además de utilizar vestimenta de estilo urbano, mientras que consideran que los jóvenes de Díaz Infante se visten como los “chabochis”.<sup>3</sup> En el caso de Díaz Infante la comunidad tiene un reglamento de conducta para sus integrantes en general, se establece un horario de entrada y salida, se prohíbe el consumo de alcohol en las áreas comunes y fiestas tradicionales, etc. Además, algunos infantes cuentan con beca educativa en la escuela privada Valladolid, mientras que otros acuden a la escuela secundaria nocturna, ubicada en el centro de la capital. El rechazo de parte de sus pares es motivado por la aculturación, pues como estrategia suelen vestir como sus compañeros y tener otras dinámicas; mientras que en su mayoría los jóvenes de las comunidades suelen salir a trabajar como jornaleros agrícolas o como albañiles, los jóvenes del Díaz Infante se quedan estudiando y realizando sus tareas. Además, en dicha comunidad el consumo de inhalantes no se encuentra localizado entre las y los jóvenes, mientras que es una práctica común entre los jóvenes de las demás comunidades.

El uso de inhalantes entre la población que deserta de la escuela y labora de forma temporal es muy usual en las y los adolescentes de las comunidades, situación que

---

<sup>3</sup> Forma de llamar a las personas no mestizas por parte del pueblo rálámuli.

les afecta desde su salud hasta en la vida dentro de su comunidad, pues los adultos suelen relegarlos cuando ya no pueden con el consumo.

José Valenzuela (2017), en su artículo llamado “Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización”, enmarca

...la base económica, política, social y cultural que permite el ejercicio de la biopolítica y sus estrategias de control socio corporal y de la necropolítica que se arroga el poder y el derecho de decidir quien puede vivir y quien debe morir [p. 37].

A través de la violencia ejercida y de la indiferencia, estos jóvenes quedan en un limbo, son expulsados al grado de convertirse en lo que Valenzuela llamó *juvenis sacer* (2017, p. 38) ante el rechazo de la escuela, de los espacios de la ciudad y verse orillados a trabajos informales, son vulnerables al acoso policial, al crimen organizado y a una danza entre lo invisible y lo visible, son visibles cuando representan por su vestimenta y los inhalantes una amenaza, son invisibles cuando desaparecen camino a los ranchos donde se contrataron como jornaleros.

La deserción escolar abre la puerta para ser expulsados de la atención del sistema, pero lleva detrás los factores de violencia cultural que los empujan a atravesar esa puerta; afuera solo pueden encontrar precarización social, la cual es el signo de lo que Valenzuela (2017, p. 41) denomina como “el debilitamiento de los sistemas de seguridad y bienestar social”. Pero este debilitamiento no sería posible de no ser por la indiferencia resultante de la discriminación y por lo tanto la ausencia de políticas públicas orientadas en la recuperación escolar para este grupo.

La comunidad urbana Pino Alto, ubicada en la colonia Dale, es blanco de violencia cultural y directa de parte de los vecinos no indígenas, lo que ocasiona que las niñas y niños no acudan a la primaria más cercana, pues son señalados por la comunidad estudiantil, quienes escuchan en casa las quejas derivadas de la existencia de la comunidad. Ante esta situación se autorizó en el año 2019 a un maestro adscrito a la primaria Kalí Rosakame, para que acudiera a dar clases en la comunidad de Pino Alto. La misma comunidad designó un espacio y se gestionaron bancas. El maestro acudió, pero en menos de un ciclo escolar, por cambios administrativos, se retiró, regresando a la misma situación. Por ser menos de 30 niños no se puede autorizar una escuela con clave propia, la misma escuela cercana no es un lugar amigable, por lo tanto, no son un número considerable que pueda impactar en los resultados medibles para justificar un presupuesto, así que la población infantil de Pino Alto queda relegada a la exclusión, completándose así el triángulo de la violencia con la aparición de la violencia estructural.

#### LA ESCUELA COMO FACTOR DE CAMBIO

Si bien se tienen avances en materia de derechos desde el convenio 169 de la OIT (2004), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y las mismas legislaciones tanto nacional como estatal (CNDH,

2020) e incluso la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación en México (DOF, 2018), así como los modelos educativos destinados a la educación indígena, la deserción escolar continúa, los espacios prohibidos y permitidos se perpetúan, así como la discriminación, por lo que resulta pertinente comenzar a trabajar el paradigma de la interculturalidad.

Catherine Walsh menciona que el Consejo Regional Indígena del Cauca define la interculturalidad como algo que va más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (Walsh, 2021, p. 21). Aquí la participación toma un papel fundamental si se quiere trabajar la horizontalidad.

En el informe sobre el desarrollo humano realizado en el 2004, a partir de la base de datos “Minorías en riesgo”, se estima que 1 de cada 7 personas en el mundo presentan alguna forma de exclusión por la forma de vida o exclusión en la participación que puede reflejarse en las políticas estatales:

Muchos grupos históricamente marginados aún están excluidos del verdadero poder político y con bastante frecuencia se sienten alejados del Estado. En algunos casos la exclusión se debe a alguna falta de democracia o a la negación de los derechos políticos [...] por ello una concepción multicultural de la democracia suele ser imprescindible [PNUD, 2004, p. 7].

La palabra de las comunidades cuando es escuchada permite mirar otras perspectivas que difícilmente se pueden identificar desde la institución, ya que, como se mencionó, en la comunidad de Pino Alto una vez que ellos solicitaron el maestro la misma comunidad habilitó un área como salón a fin de que niñas y niños contaran con un espacio; del mismo modo durante la pandemia en el año 2020, cuando la asociación civil Paz y Convivencia trabajó con diez comunidades para evitar el rezago educativo, las comunidades dieron su opinión y permiso para que el proyecto se llevara a cabo y al igual que en Pino Alto habilitaron espacios comunes para evitar la concentración de los infantes. Del mismo modo mujeres que contaban con el perfil y jóvenes del Programa Universitario Indígena<sup>4</sup> participaron como asesores académicos y culturales, con el fin de asegurar la pertinencia cultural.

Cuando se construye junto con las comunidades además de obtener mejores resultados hay una reiniciación a sus derechos y la formación de sociedades más justas. Walsh menciona que el conocimiento (en este caso el conocimiento que se transmite en las escuelas) tiene una relación con el sistema moderno capitalista, a través del mantenimiento del eurocentrismo (Walsh, 2021, p. 14). Dado que los proyectos integracionistas se formaron con esta perspectiva, se asume que todo

---

<sup>4</sup> El *Programa Universitario Indígena* se encuentra conformado por universidades, la COEPI y el INPI, en el cual se otorgan acciones afirmativas con el fin de asegurar inclusión e interculturalidad que permitan que la población indígena finalice sus estudios, a través de becas económicas, condonación de inscripciones, foros, capacitaciones y apoyos educativos para reducir la brecha educativa.

conocimiento válido proviene desde el occidente, por lo que los conocimientos de los pueblos indígenas queda relegados, al igual que quienes no se integran con éxito en las escuelas “regulares”, lo que Boaventura De Sousa nombró como *no existencia* de los pensamientos, saberes y formas de producción de los pueblos indígenas de América (2009, p. 88) y cómo, a través de lo que denominó *pensamiento postabismal*, se debe de “pensar desde la perspectiva del otro” (2009, p. 182), reconocer que hay una diversidad de conocimientos que conviven simultáneamente sin necesidad de una jerarquía o como lo han llevado a la práctica el movimiento Zapatista y el movimiento Sin Tierra a través del *Diálogo de saberes* (Pinheiro, 2021, pp. 110-111), una forma de reflexionar y elaborar sus propias pedagogías a través de los pensamientos de las comunidades ahí reunidas.

Tomando las propuestas anteriores resaltamos algunos posibles caminos hacia un cambio societal, en el cual la interculturalidad no sea un obstáculo de enseñanza sino parte del reconocimiento de los pueblos indígenas. El primer camino, y el cual puede ser más viable en términos de tiempo, es la colaboración con los servicios de educación abierta en las comunidades, para las y los adolescentes que se encuentran sin escolarizar y con el riesgo de aceptar empleos que son ilegales por la contratación de menores de 18 años, así como no contar con las prestaciones de ley; representan un peligro para sus vidas. Es necesario acercarse a la comunidad adolescente con pertinencia cultural y pensar en otras formas de educación que no sean las formales y escolarizadas, y no para relegarlos más sino en una forma que se adapte a ellas y ellos, no al revés.

El segundo aspecto es activar la participación tanto dentro de la comunidad a través de sus sistemas de gobierno tradicionales como hacia fuera, donde la participación sea llevada a la práctica generando movimiento, reflexión y crítica; sin necesidad de crear nuevos mecanismos sino realizando las modificaciones pertinentes a lo que se ha ido construyendo a través de los convenios, tratados y leyes que contemplan su participación en todos los asuntos que afectan de alguna forma su vida.

Por lo tanto, si la sociedad no es despojada de las estructuras que legitiman la discriminación, la deserción seguirá siendo una realidad para la población infantil y adolescente ralmuli. Si bien la violencia cultural lleva fraguándose desde hace más de 200 años, podemos contrarrestarla a través de la validación de sus voces, así como mediante participaciones; podemos seguir construyendo vías para reducir las brechas de exclusiones, pues no se trata de descubrir nuevas formas sino de comenzar a dar los pasos necesarios para que sea una realidad.

## REFERENCIAS

- Amaya, A., y Larranaga, P. (2012). Indigenismo y humanismo en México. En P. Aullón de Haro (ed.), *Teoría del humanismo*. Verbum. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2064305>
- Camhaji, E. (2022, jul. 3). Quemado vivo por ser indígena: el brutal ataque contra un estudiante otomí en una escuela en México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque-contra-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>
- Castillo, G. (2015). El programa integracionista durante el Cardenismo. La diversidad cultural según Gamio. *Signos Históricos*, 17(34). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-44202015000200078](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202015000200078)
- CNDH [Comisión Nacional de Derechos Humanos] (2020). *Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua, marco normativo*. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Chihuahua/Ley\\_DPIChih.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Chihuahua/Ley_DPIChih.pdf)
- COEPI [Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas] (2017). *Censo de niñas, niños y adolescentes de la comunidad del Oasis*. COEPI.
- COEPI (2021). *Directorio de comunidades indígenas urbanas*. COEPI.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Cámara de Diputados.
- Figueroa, D. (2001). *Otomies de Querétaro* [Proyecto Perfiles Indígenas de México, documento de trabajo]. <https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/67.pdf>
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- González, M. d. R. (2003). Cultura de la resistencia: una visión desde el zapatismo. *Limnara*, 1(2), 6-25.
- Herrera, A. (2013). *La vida en los intersticios. Estrategias identitarias de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua*. Instituto de Investigaciones Culturales/Universidad de Baja California.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825197810.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197810.pdf)
- Lemke, T. (2017). El gobierno del ser vivo: Michael Foucault. En *Introducción a la biopolítica* (pp. 44-60). Fondo de Cultura Económica.
- Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos/UNAM.
- Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. De Bolsillo.
- Moraña, M. (2017). Escasez y modernidad. En *Precariedades, exclusiones y emergencias. Necropolítica y sociedad civil en América Latina* (pp. 25-36). Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. [https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf)
- OIT [Oficina Internacional del Trabajo] (1991). *Convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales* [ed. conmemorativa 25 años]. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—americas/—ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—americas/—ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)
- Pinheiro, L. (2021). Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos indígenas y campesinos en América latina.

- En *Aprender sin ataduras, críticas y alternativas a la institución escuela* (pp. 105-131). El Rebozo Palapa.
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004, la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. PNUD.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* [José Guadalupe Gandarilla Salgado, ed.]. Siglo XXI/CLACSO.
- Trueba, J. (2019). *La patria y la muerte: los crímenes y horrores del nacionalismo mexicano*. Penguin Random House.
- Unidad General de Asuntos Jurídicos (2000). *Artículo 2º*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>
- Valenzuela, J. (2017). *Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización*. En M. Moraña y J. M. Valenzuela, *Precariedades, exclusiones y emergencias. Necropolítica y sociedad civil en América Latina* (pp. 37-52). Gedisa.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación. En *Aprender sin ataduras. Críticas y alternativas a la institución escuela* (pp. 9-29). El Rebozo Palapa.

---

Cómo citar este artículo:

Payán Díaz, M., y Flores Flores, J. A. (2022). Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes ralmuli en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1718. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1718>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

---