

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
SECRETARIA ACADEMICA
COORDINACION DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACION

LOS MIGRANTES HÑAHÑU EN LA CIUDAD DE
MEXICO Y EN LA ESCUELA PRIMARIA

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACION
PRESENTA:

HECTOR MANUEL MAR OLIVARES

DIRECTOR DE TESIS: DR. NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ

Los migrantes hñahñu en la ciudad de México y en la escuela primaria

Introducción	3
Problemas de contacto	9
Capítulo I Indígenas en espacios urbanos	24
1.1 Población indígena	24
1.2 Indígenas migrantes	32
1.3 El estatus minoritario de los migrantes	43
1.4 Indígenas en la ciudad. Los hañhñu	49
1.5 Vecindario hñahñu en la ciudad	55
Capítulo II Antropología de la escolarización	63
2.1 De la socialización familiar a la escolarización	63
2.2 La educación en antropología	72
2.3 Educación en minorías	92
Capítulo III Escolarización indígena en la ciudad	99
3.1 Infantes indígenas	99
3.2 Indígenas en la escuela	111
3.3 La escuela y el aula	121
3.4 Fronteras sociales para los alumnos hañhñu	147
3.5 La relación con las instituciones	168
Conclusiones	184
Bibliografía	196

Introducción

El nuevo contexto derivado de la globalización, que significa una formación de bloques económicos para la competitividad, apertura económica, revolución tecnológica, nueva división del trabajo, ha provocado la necesidad de integrar la política educativa a la economía y la transformación del saber académico de corte cultural a uno más referencial, más ligado a áreas de trabajo productivo de corte económico.

Hay que satisfacer la competencia sujeta a las demandas del mercado, sobre las cuales se realizan reformas estructurales para incrementar el crecimiento eficientando la economía y abriendo el mercado, desregulación que se orienta a la privatización unida a la reducción del gasto público. Así, las orientaciones educativas ligadas a este modelo económico reducen al sujeto a un conjunto de habilidades y destrezas que se deben entrenar para elevar la productividad, donde la educación terminal debe formar mano de obra orientada a la maquila, por lo que los conocimientos y habilidades prioritarias están vinculadas con las necesidades de empresas de este tipo. Estas estrategias responden tanto a las acciones restrictivas del gasto público como al ajuste global, de esta manera la definición de políticas educativas proviene del poder económico mundial que se traduce en recomendaciones de organismos financieros internacionales elitistas y tecnocráticos.

Nuestra sociedad contemporánea enumera las modalidades: que las ordenanzas del compraventa son moderadoras de los permutas; una disposición política de liberalismos explícitos con términos de derecho y dilatada concurrencia de medios masivos de comunicación. La estrategia formativa ha pasado de ser el eje de la asunción de medidas a convertirse en herramienta de las reivindicaciones del mercado; orientada a que el mercado incremente y reproduzca vivamente las desigualdades, no deteniéndose en valores educativos o morales, sino en la confección de rentabilidad.

El conocimiento obtiene cuantía porque sirve para perfeccionar la renta: optimiza los beneficios comprimiendo al mínúsculo los costos. En este tenor, el régimen educativo disipa autonomía, como zona de discordancia, meditación y objeción, cristianizándose en un utensilio al beneficio de las pretensiones del estilo económico.

La escolarización como un artefacto a favor del libre cambio, la educación se obliga a doblegarse a la desenfrenada ordenanza del mercado, con arbitraje nimio del Estado en el acatamiento de normas y variables; los maestros son empleados en desempeño de capacidades, por razón de sondeos nacionales de estimación del dividendo académico.

La visión eficientista, con sus antecedentes en el modelo proceso producto, tiene la obsesión por encontrar un modelo eficaz que, sin embargo, presenta una aguda contradicción entre finalidades políticas como la equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano, y las exigencias del mercado como excelencia, formación, competitividad.

Las sociedades postindustriales han confiado a la escuela el preludeo de los niños para la supervivencia económica adulta. La escuela instruye las destrezas elementales que se pretenden para cualquier faena de sostenimiento en la economía fabricante; una adiestramiento experto en artes prácticas que se demandan en quehaceres delimitados; la escuela con las relaciones auxilian en socializar a los niños en habilidades que son primordiales para una considerable suscripción en la fuerza de trabajo; proporcionan certificaciones para que los jóvenes entren al mercado laboral; la escolarización es un recurso ilustrativamente institucionalizado de galardonar a personas internamente en la organización de estatus.

Una gran magnitud de la población ha conseguido oficios y pagas según su categoría de pergaminos facultativos, sin embargo, a los grupos étnicos no se les permite competir por los empleos para los que tenían capacitación y certificación.

El reconocimiento y la distinción enlazados al impulso de la substancia instructiva, crean una fórmula de decreto sobre el cumplimiento del papel. Esto fortalece las índoles de identidad que montan la reputación y el estatus. Como indígenas con una extensa tradición de exclusión en la distribución de ventajas, estima que no están efectivamente inequívocos de que la educación les

condescienda dinamismo social; por lo que se hace ineludible explorar sus estrategias educativas y sociales para desafiar estos problemas.

El examinar la acomodación económica en la existencia postescolar que afligen a la educación y a los sistemas de creencias de los grupos; traslada a la observación de los eventos en la escuela y el aula, a los conectes entre la disposición social y el ejercicio escolar de los grupos minorizados de migrantes indígenas hñahñu en la escuela primaria.

Se pretende realizar una etnografía de la escolarización, particularmente en estudios sobre minorías subordinadas, como los indígenas. Esta aproximación arroja cuatro supuestos: la educación formal está conectada con rasgos de la sociedad como la economía corporativa; con la estructura de oportunidades económicas, de forma que afectan los comportamientos de la escuela; esta conexión tiene una historia que influye los procesos actuales de la escolarización; las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de realidad social, y por tanto, la etnografía no puede reducirse a los acontecimientos de la escuela, el aula, la casa o el lugar de los juegos, debe también estudiar los factores sociales e históricos relevantes.

El problema que identificamos y guía la investigación que seguimos, es que los procesos de escolarización, a través de los cuales se da la transmisión cultural, genera una cultura escolar. Esta cultura escolar entra en conflicto con la cultura particular de los alumnos indígenas, al no haber correspondencia entre ellas. El conflicto se refleja en la segregación y discriminación de esos grupos indígenas en la escuela, aunque se hacen extensivas a la sociedad.

En cualquier escena social sea grande o pequeña, los actores sociales logran un diálogo culturalmente construido, este es expresado en conductas, palabras, símbolos y aplicaciones del conocimiento cultural para realizar actividades, y en situaciones sociales. Aprendemos el diálogo siendo niños y continuamos aprendiendo toda la vida, como un cambio de circunstancias. Este es el fenómeno que pretendemos estudiar, el diálogo de acción, interacción y significado. Nos concentramos en las creencias, interpretaciones y comportamientos educativos indígenas, especialmente de estudiantes migrantes hñahñu de educación primaria. Examinamos los rasgos que afectan la ejecución escolar de los estudiantes: marco escolar, comparación educativa, creencias alrededor del valor instrumental de la educación,

relaciones con grupos mayoritarios, creencias simbólicas acerca de las interpretaciones de diferencias culturales, lingüísticas, económicas y sociales y estrategias adaptativas educativas.

Por ello, nos trazamos el propósito de conocer cómo se construyen los procesos de escolarización, los cuerpos interpretativos y las estrategias adaptativas que configuran la vida educativa de los alumnos migrantes indígenas hñahñu en escuelas primarias de la ciudad de México.

Es importante observar cómo responden a las confrontaciones con las fronteras económicas, políticas y sociales impuestas por la dominación; a la discriminación en términos generales; sus mecanismos de incorporación, sus respuestas adaptativas, sus estrategias de sobrevivencia. Destacando cómo los alumnos indígenas generan procedimientos para enfrentar las limitaciones sociales, económicas y políticas; que tienen interpretaciones específicas y respuestas particulares a los prejuicios; cómo interpretan y responden a la exclusión y la discriminación tanto en la escuela como en el contexto social; cuáles son sus mecanismos de incorporación cultural; de qué forma producen patrones de respuestas adaptativas a la exclusión y la discriminación; cómo conforman sus estrategias de sobrevivencia ante las conductas y actitudes de los otros actores sociales y educativos.

Para los indígenas migrantes hñahñu, la identidad colectiva es un sentimiento de pertenencia, esta es un fruto de las vivencias del grupo al que pertenecen. En el campo de la formación, la identidad se percibe como antagonista y es coligada con contrariedades en las esferas del currículum, la locución y en los enlaces con el conjunto escolar. Razonan que tienen que resistir la exigencia porque no tienen alternativa, periódicamente distinguen el currículum y el idioma escolar nocivamente porque se esgrimen para significarles que son subyugados.

Es decir, ver el papel de la escolarización respecto a las realidades sociales y económicas de un grupo minoritario como el de los migrantes indígenas hñahñu y mostrar cómo influyen en la forma en que los miembros del grupo son percibidos y tratados por el grupo mayoritario, y por los educadores.

Se ha definido el papel de la escuela como el de transmitir la cultura del grupo. Situación que lleva al proceso de homogeneización de los patrones culturales en todos los miembros del grupo. En el caso de escuelas donde

asisten alumnos indígenas, la cultura de la escuela les exige ciertos comportamientos, conductas y actitudes, en ella se lamentan de no discernirlos por no departir la lengua, base sustancial de la cultura. Al no juzgarse diestros de concebir a esos alumnos, lo que hacen los maestros es divulgar la cultura propia e promover la cultura escolar, las cuales no corresponden a la cultura particular de esos niños indígenas, orientándose a anular esa cultura específica, a través de la excusa de una homogeneización de pautas. Esto genera, entonces, la coacción del grupo dominante para urdirlos a afiliarse en la cultura de la escuela como parte proveniente de la cultura general; esto es, la eliminación de una cultura indígena particular y el ejercicio de prácticas de segregación y discriminación en la escuela.

Esto nos conduce a explorar cómo se insertan en una cultura escolar discriminatoria y excluyente del grupo dominante. En la que tenemos que ver que hay componentes o modelos de enseñanza escolar excluyentes; que los elementos que conforman la cultura escolar son discriminatorios, que el lenguaje utilizado en la escuela tiende a segregar; que los valores y creencias de los maestros no advierten la diversidad, que las prácticas educativas se desarrollan a partir de formas concretas de segregación hacia indígenas; que las estrategias de enseñanza son desiguales; que existen actitudes y conductas discriminatorias en la escuela y el aula.

Por el otro, también el estudio de las percepciones que tienen los miembros del grupo sobre sus realidades, sobre el papel de la escolarización en relación con aquellas, sus conductas en la escuela y la interpretación de ellas.

Todas estas características que presenta el proceso de escolarización por el que pasan los alumnos migrantes hñahñu de educación primaria. Pero también, como los maestros no entienden los valores y creencias de los alumnos indígenas no son conscientes de que sus propios valores y creencias son diferentes. Como resultado estos alumnos enfrentan conflictos culturales en sus relaciones con los maestros, y con los no indígenas en general. De esta manera, las escuelas públicas evalúan las conductas y valores de las minorías con valores y conductas mayoritarias.

Por lo que los alumnos migrantes indígenas hñahñu tienen relaciones interétnicas conflictivas, lo que los lleva a configurar una percepción muy

particular de los otros sujetos educativos. Es decir, que estos alumnos cuentan con patrones culturales a partir de los que se perciben a sí mismos y a los otros actores educativos; la percepción de los maestros y alumnos no indígenas de sí mismos y de los indígenas no atiende la diversidad; los maestros y alumnos no indígenas tienen bajas expectativas de los indígenas.

Tenemos, entonces, que centrarnos en los factores que influyen los procesos de escolarización, como el acceso de las minorías indígenas a la educación y la concepción en la que se basa, a la relación escuela comunidad, a la respuesta de la minoría a la subsistencia y a otras oportunidades basadas en la certificación académica. Abordar la concepción que tiene la gente sobre la escolarización, que influye en la participación en los acontecimientos de la escuela y en la interpretación de ellas; a la vez, del estudio de la escuela, de los factores sociales e históricos que influyen en las percepciones y en el conocimiento, así como las respuestas a la escolarización por parte del grupo.

Abordaremos la situación específica de la escuela "Héctor Pérez Martínez" donde asisten niños hñahñu, con el propósito de resaltar los factores que intervienen como fronteras que generan su rezago educativo, intentamos analizar los procesos que intervienen en la dinámica de la deserción y repetición escolar.

Las cuestiones a destacar son: saber si el empleo informal, como trabajar en la calle en el comercio o de limpiaparabrisas o en labores domésticas, produce obstáculos económicos, y en consecuencia educativos para los estudiantes de origen indígena.

Los niños hñahñu ayudan a sus padres en estas actividades lo que les implica impedimentos educativos, puesto que tienen que faltar a la escuela, además de no poder ser apoyados por aquellos en sus tareas escolares, tanto por sus actividades productivas como por su baja escolaridad.

También, que acuden a la escuela con la esperanza de una vida diferente, aunque descubren que en ella las exigencias escolares los van presionando a un disminuido desempeño escolar. La tendencia es que a medida que van avanzando en los grados escolares crece su interés por profesiones universitarias; sin embargo, sólo llegan al promedio de estudios de los hermanos mayores que es de secundaria.

Los niños inmigrantes, en la ciudad se encuentran, a diferencia del medio rural, en un mundo abierto, desordenado y con limitadas posibilidades de expansión de sus modos de vida sin enfrentar la discriminación y el rechazo. En la ciudad estos niños salen a la calle a trabajar, en compañía de sus padres o solos. Con la esperanza de adquirir una vida diferente acuden a la escuela, en ella poco a poco se van introduciendo a una dinámica enfrentándose a las exigencias escolares, que no siempre pueden cumplir, aunado esto a la discriminación.

Los patrones de organización familiar indígena son alterados al entrar en contacto con el medio urbano, enfrenta la agresión a los vínculos básicos, que no siempre encuentran análogos en la nueva estructura social que enfrentan. Por lo que tenemos que incursionar en los problemas que genera el contacto cultural.

Problemas del contacto

Dependiendo del contexto de interacción, las relaciones interétnicas pueden ser de cooperación o entrar en competencia y confrontación. Un grupo puede tener una opinión desfavorable acerca de otro grupo.

En situaciones de interacción asimétrica como las establecidas por los migrantes con los miembros de la sociedad urbana receptora, pueden ponerse en evidencia procesos y mecanismos diversos en la relación.

En circunstancias de competencia, los trances interétnicos trasladan a la artificio de inéditos adjetivos por parte del adversario, con el fin de estampar las desapegos y escalas. La diferencia cultural en la que los comportamientos estimados negativamente son atribuidos a los indígenas, a partir de las representaciones prioras que los no indígenas comparten; tales unidades se suman a los prejuicios generalmente confeccionados para diferir a los miembros que pertenecen a la naturaleza indígena. El prejuicio no radica en el comprendido del envío que se notifica sino en hacer de ese contenido una propiedad patrimonial a todo grupo étnico antípoda y utilizarlo sin distinción. El prejuicio contra los indígenas, con todas sus efigies tomadas de la compilación alegórica de la identidad nacional es manipulado para pronunciar la separación

social en el engarce interétnico; dicha relación se acentúa en tiempos de conflicto y de pique por la plaza urbana, la ocupación y la residencia.

Los injustos roces que sufren en la ciudad favorecen a constituir la representación social que los indígenas poseen acerca de la ciudad y de los ciudadanos urbanos, y han ahondado en relacionarse con ellos a partir de los fogeos de sus lugares de origen. Persiguen transmutar aquellos bloques de la cultura que se conducen como identificadores; sin embargo, no siempre lo alcanzan pues su charla se distingue de la de los capitalinos. Los padres han ventilado no instruir a los hijos a departir la lengua, y los hijos ansían que los padres no empleen el atavío tradicional.

Distinguir méritos que puntualizan la modernidad y su detrimento para evidenciar la cuantía social y el deterioro de su arma más alardeada, la escuela.

La escuela y el sistema educativo en su amalgama pueden juzgarse como un proceso de intercesión cultural entre sentidos, emociones y fórmulas de la comunidad social.

Las diferentes culturas que se trasponen en la escuela soportan los despiadados designios de la compleja vida contemporánea.

Entender la escuela como el contacto de culturas, que provocan tensiones y aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas se resalta el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en el intercambio de conductas y significados dentro de la institución escolar, así como la naturaleza imperceptible de los elementos que configuran la cultura cotidiana (Pérez, 1998:13).

Los migrantes indígenas hñahñu tienen capacidad adaptativa para lograr subsistir en un ambiente urbano. Esto lo logran enfrentando la discriminación en este ámbito, desde el vecindario hasta la segregación y limitaciones al relacionarse con las instituciones, como la escuela. Esta es una dimensión de los problemas que plantea la escolarización que tiene sus propias formas de expresión. Una parte de esta población no va a la escuela porque se siente discriminada.

No importando su posición social y económica en la urbe, comparten el problema de la discriminación que es el origen de la mayor parte de las

condiciones adversas que enfrentan, y provoca el encubrimiento de su origen étnico.

La escuela continúa desempeñando la misión social de tipificación y parvulario, sin tocar el descuido de la función educativa.

En la población moderna, el mentor es ajeno en virtud de que ha sido educado, arrancado de su entidad colectivizado en normas, valores, competencias y propósitos que no son parte de su cultura comunitaria. El es un segmento de clase distinta pero que no goza un territorio claro en el régimen cultural. La cuestión es incorporar a los alumnos a una modalidad cultural diferente a través de un organismo de transmisión cultural. La escuela y el maestro son intrusos, son facultados por los poderes de la población dominante, con la encargo de modificar el modo de vida para así atraer a los niños.

El examen de lo que efectivamente acontece en la escuela y las secuelas que tiene en reflexiones, emociones y directivas de los estudiantes exhorta deslizarse a los trueques ocultos de significados que se provocan en escenarios de vida regular en la escuela.

Las heterogéneas culturas que se entreveran en la cultura escolar infiltran el alcance de los intercambios y la trascendencia de las negociaciones simbólicas en las cuales se despliega el montaje de significados particulares.

La escuela como aproximación de culturas con afinidad donde se facilita la mediación de las influencias de las distintas culturas.

El contacto de culturas se promueve en la escuela entre ofertas de: temas doctos, del currículum, los intereses hegemónicos, las imposiciones de los papeles, reglas, inercias típicas de la escuela y la práctica en los canjes espontáneos.

Otras formas de problemas que genera el contacto cultural son las siguientes. Los indígenas demandan ser registrados como parte de la ciudad puesto que al ser contemplados como migrantes se les sitúa en una horizonte de pobladores de segunda.

Por lo general el recién llegado, cuenta con familiares o amigos del mismo pueblo que le facilitan el contacto inicial con la ciudad, su ambientación, inicios laborales; juntos conforman un núcleo identificado por el lugar de origen.

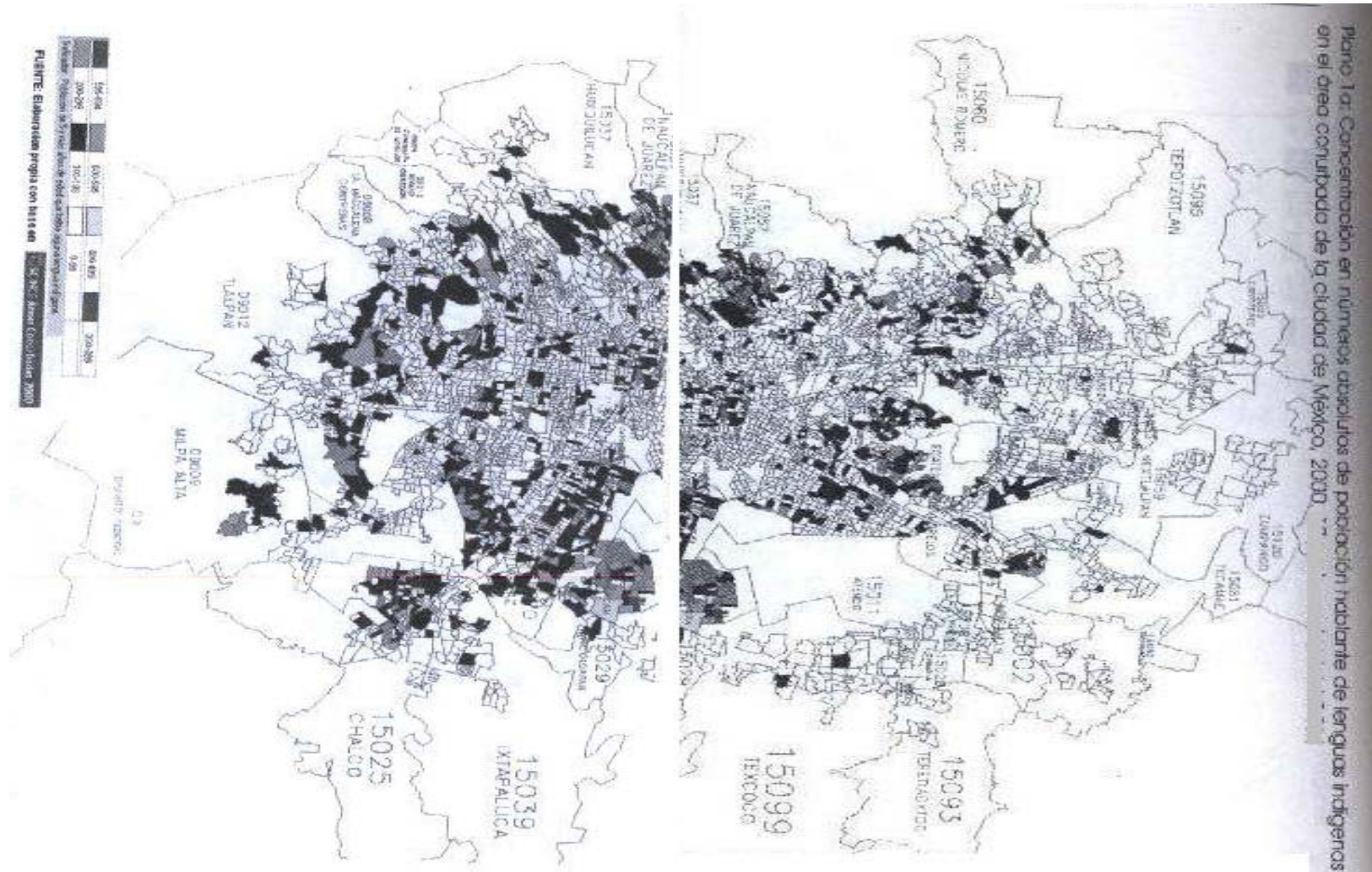
En este ámbito se habla la lengua materna y hasta donde les permite el medio se reproducen usos y costumbres.

Los factores económicos han producido transferencia de desempleo a las urbes, al no tener acceso al empleo formal se incorporan al subempleo y al desempleo. Para evitar el desempleo se subemplean en servicios públicos o privados y en la pequeña industria, además, por su carencia de capacitación o escolaridad, no se les paga el salario mínimo, ni se tienen prestaciones.

Llegan a zonas específicas donde se concentra la pobreza, marginación, vicio, delito, y allí se alberga a portadores de otra cultura, de personas que comparten con ellos similares condiciones de vida (Ver Mapa).

En las entidades de migrantes con cultura encontrada a la que registran en su acomodo migratorio, los integrantes más lozanos aspiran a acoger la cultura de los progenitores aunque análogamente a adjudicarse una ajena cultura, en lo que muestran desazones ocasionadas por la propensión de los padres a conservar su propio conjunto de valores en el recinto doméstico, y por la necesidad que se muestra en los descendientes para apropiarse del entorno cultural urbano, como manifestación del contacto cultural.

Mapa. Población indígena en la zona metropolitana



Fuente: Molina, Virginia y Jesús Hernández "Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública", en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la Ciudad Pluricultural*. 2006, México Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, p. 55-56

En un principio, la primordial parte de su socialización se produce entre familiares y paisanos, a pesar de que se hallan en la ciudad. Además, ésta los objeta y se propone desdeñar su existencia en las calles. Operaciones como el transporte y el comercio les precisan rozarse con oriundos urbanos, que se revelan despreciativos e incluso hostiles hacia ellos.

Resisten una discordancia en las formas discrepadas de socialización, en la ciudad la concurrencia de niños a la escuela estipula un cometido medular para su inclusión social, para los indígenas la adquisición de dominios sigue yaciendo dentro de la matriz familiar.

Sobrellevan la diferenciación bilateralmente: por su suerte de trabajador y la realidad de inmigrante. Su fuerza laboral se agrega al empleo como migrante interno, en situación más infortunada que los demás trabajadores, aguantando excesiva explotación y de variadas formas de indefensión y exclusión.

Pasan una evolución por razón de la cual la segregación los fuerza a transfigurar ciertos indicativos de su identidad. Buscan velar determinados componentes de una identidad imputada y desacreditada, suplir aquellas piezas que les se muestran disfuncionales en la metrópoli.

Cuando se migra se transfiere la encomienda de no aplicar la lengua materna en circuitos públicos, ya que además de ser una mácula también lo es para solicitar vacante, puesto que se ubica en una plaza en la que no posee nada, en donde su caudal cultural y lingüístico es repudiado.

Una estigmatización ascendente de la vida cotidiana, cada vez más afiliada no sólo al tronco étnico y social, sino también a la eventualidad de hallarse en suburbios degradados.

La conexión con amistades urbanas poco a poco desplaza a las del lugar de origen. Fortalece la cordialidad con vecinos, pero con el peligro de encontrar malas compañías o contraer nocivos hábitos.

Al combinar el trabajo y la escuela les complica hacer tareas, que es contemplado desventajosamente por los maestros, por lo que no se les requerían ya que se violentaba contra ellos, irradiándose un racismo refinado disimulado como deferencia a sus costumbres.

Este racismo como expresión que ambiciona desdeñar a través de la dimensión de las fronteras que se instalan en la escuela infligiéndolas como

discriminación no sólo social, sino también cultural. En las escuelas urbanas se refuta la aparición de indígenas, lo que involucra que se supedita a los niños a afanosas intimidaciones para relegar su sistema de valores y creencias por los que se juzgan más acreditados, embarazando la equidad con la homogeneidad.

Al no entenderse los valores y creencias de los alumnos indígenas, como secuela los alumnos indígenas resisten conflictos culturales en sus nexos con los maestros y el colectivo escolar.

Algunas prácticas escolares robustecen la inscripción de dogmas de que los indígenas no tienen potenciales para el estudio. Esta es una de las expectativas de los maestros hacia los alumnos. Se integran representaciones de las actitudes o actuaciones, como formas de conducta en clase, la atención durante las sesiones, la realización de tareas o trabajos. Aunque también existen en esas experiencias, la posición de algunos estudiantes del grupo mayoritario que no quieren trabajar con compañeros indígenas.

Así se levanta un ejercicio negativo que incita los procesos de abandono temprano y confirma estereotipos e imaginarios.

Es así como los procesos de escolarización, a través de los cuales se da la transmisión cultural, genera una cultura escolar. Esa cultura escolar entra en conflicto con la cultura particular de los alumnos indígenas al no haber correspondencia entre ellas. El conflicto se refleja en la segregación y discriminación de esos grupos en la escuela, al igual que en la sociedad. Las diferencias culturales y lingüísticas generan conflicto en situaciones de enseñanza aprendizaje, y esos conflictos afectan adversamente el desempeño escolar de los niños indígenas.

La educación está perfilada en función de una intención cultural que proyecta la homogenización de sus esquemas, de ahí que los planes y programas se respalden bajo fundamentos de lógica y generalidad, emplazando a los docentes a instruir sin suponer la pluralidad cultural en la escuela.

Además, el modelo educativo se estructura en un monolingüismo por lo que elimina alternativas bilingües indígenas o biculturales.

Tenemos así, un currículum hegemónico pero que además no vislumbra la diversidad suscitando problemas lingüísticos. En la escuela, a los niños

indígenas migrantes hñahñu se les presentan inconvenientes culturales y lingüísticos, los cuales enfrentan a través de un paulatino desplazamiento de su lengua materna a espacios domésticos, y el español como lengua de prestigio se convierte en la lengua de los lugares públicos como el trabajo y la escuela.

Se produce una suspicacia hacia las instituciones, ya que por más ahínco que se apueste no alcanzarán a rasgar las barreras discriminatorias ni despuntar letradamente.

Los procesos de recopilación que indican las aplicaciones pedagógicas y curriculares cotidianas de la escolarización; desorganizan de forma sistemática las identidades minoritarias al privilegiar los valores mayoritarios.

La variedad cultural y lingüística se hace presente en la asistencia de niños indígenas en escuelas primarias de las ciudades y pone en duda al sistema educativo.

Planteada la problemática del contacto, tendremos que iniciar la indagación con el rescate documental y bibliográfico que nos permita argumentar estos procesos, realizando paralelamente un recuento de la literatura sobre el problema de investigación que nos preocupa.

Para poder incursionar en el proceso de contacto intercultural de los indígenas migrantes de educación primaria en la ciudad, en su nuevo espacio de acción cotidiana, se hace necesario establecer una guía metodológica que oriente la investigación.

Podemos decir que emergen cuatro ejes de análisis: los alumnos indígenas tiene una vinculación directa con experiencias culturales diferenciadas; se insertan en una cultura escolar discriminatoria, segregatoria, excluyente, con rechazo y estigmatización; tienen relaciones interétnicas conflictivas, que los lleva a configurar percepciones particulares acerca de los otros sujetos educativos; responden a las barreras impuestas por la dominación, en términos generales, con mecanismos de incorporación, respuestas adaptativas y estrategias de sobrevivencia.

El acceso a construcciones, conductas y significados sólo puede captarse de manera situacional, en el contexto específico en que se producen e intercambian, a través de sus significantes tanto lingüísticos como no lingüísticos. Las conductas sólo pueden comprenderse si existe la capacidad de entender los significados que se generan en sus relaciones con la realidad y

entre ellos. El significado lo dan las ideas, los valores, los sentimientos, las actitudes y los intereses de grupos sociales.

La función del símbolo es la de consistir en algo que no hace alusión a sí mismo, sino que consigna a otra cosa que está compuesta por dos elementos: el símbolo y aquello que representa. La atracción por el significado traslada a la proximidad evidente entre muestras visibles del contorno y no observables de la mente (la acción ritual y su representación). La correspondencia entre concepto mental e imagen sensorial es intrínseca, pero el vínculo entre la imagen y el entorno es perennemente arbitraria (signo lingüístico).

El estudio es situacional, puesto que sólo se puede interpretar profundamente los acontecimientos dentro del caso concreto que le confiere significado. Por lo que se trata de afrontar la realidad compleja, diversa y particular con la intención de buscar las acciones pero también sus significados e interpretaciones.

Por ello, recurriremos a la etnografía educativa, que intentará registrar, de manera ordenada, cómo los sujetos actúan y cómo explican e interpretan su conducta. Una de las contribuciones de la antropología a la educación es la construcción de un conjunto de casos materiales basados directamente en la observación de la variedad de situaciones educativas; en este recorrido de experiencias de campo, frecuentemente se ven relaciones entre diversas situaciones de las que destacaremos la de las minorías indígenas enfrentando situaciones desfavorables en los diversos ámbitos de su vida cotidiana: la sociedad, la calle, el vecindario, la escuela, el aula, etc.

Importante requerimiento para la indagación etnográfica es lo que se observa, es la conducta en situaciones que deben ser explicadas por los puntos de vista de los actores, y ambas la conducta y su interpretación deben ser registradas cuidadosa y sistemáticamente. En este marco, intentamos abordar la escolarización indígena, que toma en cuenta la situación histórica, económica, social, cultural y lingüística de grupos indígenas en la sociedad en que habitan. Estudiar los marcos de referencia, las creencias y conductas, cómo se interpretan y responden a las diferencias culturales y lingüísticas y las estrategias adaptativas que se adoptan, el instrumental educacional, las relaciones con el sistema educativo en general y la escuela en particular.

Por otro lado, la investigación está centrada en un estudio de los procesos de escolarización de un grupo de hñahñu residente en el barrio de la colonia Atlampa, en la zona centro-norte ciudad de México. El trabajo de campo fue llevado a cabo en diferentes etapas durante dos años consecutivos, para observar principalmente situaciones directas derivadas de la interacción social tanto en la escuela como en el barrio y la gran urbe, así la aplicación de una serie de entrevistas directas a estudiantes, profesores y padres de familia residentes del barrio, con el fin de explorar una variedad de situaciones desfavorables, frecuentemente relacionadas con la vida indígena en el barrio, con las situaciones de adaptabilidad de la población escolar indígena en la escuela y la construcción de estrategias para enfrentar las fronteras sociales, económicas y políticas, que le impone la vida citadina.

Como los actores, sus interacciones y los espacios donde se realizan los procesos de escolarización son los objetos de nuestra investigación, utilizamos herramientas tanto cuantitativas como las encuestas y estadísticas, sobre todo para dar cuenta de la población indígena en general a través de cuadros y gráficas que se presentan; como cualitativas con registros de observación, entrevistas y diario de campo, para obtener información de los indígenas migrantes hñahñu de la calle de Nopal y la escuela primaria.

De esta manera, la estructura del trabajo presenta una lógica en el que el tratamiento de cada uno de los contenidos para la diferencia entre la socialización y escolarización la construcción es de carácter teórico; para la población indígena migrante en general y hñahñu en particular se utilizan datos estadísticos e históricos; cuando se abordan los espacios pasamos a la descripción y análisis de las condiciones tanto materiales como subjetivas donde las fuentes son sustancialmente la etnografía y la investigación cualitativa obteniendo una profunda documentación del barrio y la escuela. Para de ahí pasar a las estrategias adaptativas y cuerpos interpretativos que van implementando en los distintos niveles, para enfrentar las acciones discriminatorias, segregatorias y racistas en las interacciones con los otros actores sociales y educativos

También, se incluye información estadística de carácter oficial, para identificar el tipo de población que se ha establecido como sujeto de estudio, indígenas migrantes de origen hñahñu, tal como: población de habla indígena,

número de ocupantes de viviendas donde el jefe de familia habla lengua indígena, actividad económica y ocupación de la población indígena, ingresos de población indígena, número de lenguas indígenas, población de niños y niñas indígenas por grupo de edad, población de niños y niñas indígenas por delegación.

Junto a ésta, se obtiene información de escuelas donde se registra asistencia de niños de origen indígena en algunas delegaciones, para poder determinar las que cuentan con población hñahñu y finalmente definir el ámbito específico elegido para realizar la investigación de campo.

De una muestra de varias escuelas en la delegación Cuauhtémoc, se tuvo que definir sólo por una, dado que las autoridades educativas impidieron el acceso a ellas, con argumentos meramente burocráticos.

En la escuela “Héctor Pérez Martínez” de la colonia Atlampa, obtuvimos información de cada alumno a través de las cédulas de identificación, como lugar de procedencia y ocupación de los padres; además se aplicó una cédula de información entre los profesores para determinar la población escolar y sus características.

También, se aplicaron dos cuestionarios a los alumnos, el primero sobre migración, situación económica y educativa; el segundo, sobre ambiente y escala de uso del lenguaje materno. Tres encuestas, la primera para apreciar cuestiones identitarias en los alumnos, otra en el mismo sentido pero sólo para los alumnos indígenas, y una más para detectar la percepción de la discriminación en los alumnos indígenas.

Otra encuesta se aplicó a padres para apreciar la migración, la residencia, la situación laboral y la relación con las instituciones públicas. Aunque también se realizaron entrevistas para confirmar la ocupación y escolaridad de los padres, el nivel de estudio de los alumnos, y las expectativas de estudio y laborales de los alumnos. Además, una a los maestros para determinar la situación de los docentes y las perspectivas de estos sobre la deserción y reprobación de los alumnos indígenas.

Se hicieron guías de observación para el ambiente escolar, los profesores, los estudiantes y los padres de familia.

Con estos sustentos, podremos pasar a la observación de la problemática, tanto a nivel social en general, como a nivel educativo en

particular, para lo cual tenemos que llevar registros de observación como el diario de campo, en el que se incluirán procesos, así como conductas, expectativas, actitudes, prácticas, interpretaciones, creencias y valores de los sujetos.

La presentación del caso particular es fraccionada puesto que responde a la construcción argumentativa que se desarrolla a lo largo de la estructuración de los capítulos, para de esta manera ir documentando la especificidad del caso conforme se va requiriendo. La etnografía no está particularmente situada como eso en una parte concreta del trabajo, sino que se vale uno de ella para ir sustentando las partes en que es necesario, y además se va combinando con otro tipo de datos.

Todo esto con la finalidad de incursionar no solo en las fronteras que se producen en la escolarización, sino también para identificar los elementos que permitan la caracterización de las relaciones asimétricas en la ciudad y fundamentalmente en la escuela donde asisten niños indígenas migrantes hñahñu.

Los actores, sus interacciones y los espacios donde se realizan los procesos de escolarización son los contenidos de la investigación. Se expresan así: los indígenas migrantes en primarias de la ciudad de México están vinculados con dos experiencias culturales, la indígena y la no indígena; se enfrentan a la cultura, la enseñanza y el lenguaje escolar del grupo dominante; además de ser segregados, puesto que la enseñanza es desigual en virtud de las bajas expectativas que tienen de ellos los maestros y sus compañeros no indígenas; mantienen relaciones interétnicas conflictivas con los demás actores educativos ya que no comprenden sus valores y costumbres, lo que los lleva a percibir de una manera muy particular a los otros actores; interpretan y responden a los prejuicios, la exclusión y discriminación construyendo mecanismos de incorporación cultural, generando patrones de respuestas adaptativas, configurando estrategias de sobrevivencia y confrontando los obstáculos que les impone la dominación.

Se pretende conocer la construcción de los procesos de escolarización, los cuerpos interpretativos y las estrategias adaptativas que configuran la experiencia educativa de los indígenas migrantes hñahñu en escuelas primarias de la ciudad de México. Indagar los componentes que conforman la

cultura escolar. Identificar las percepciones que tienen acerca de las diferencias en la escuela y fuera de ella.

No se pretende hacer un estudio sobre migración. Esta sólo se aborda tangencialmente dado que los sujetos de estudio son migrantes, lo que hace necesario presentar algunos datos de la cuestión, lo sustancial es el proceso de escolarización por el que pasan los alumnos hñahñu y las características que presenta ese proceso.

En el capítulo primero, intentamos definir a nuestros sujetos de estudio y el ámbito donde se estudian. Caracterizamos a la población indígena que habita en ciudades; se resalta el carácter migratorio de una parte de esta población utilizando datos históricos y estadísticos, observando que generalmente donde se encuentren sufren discriminación, que tienen deficientes condiciones de vida y que presentan encubrimiento de su origen.

Se analizan las causas que provocan la migración hacia las urbes, que incluyen a los indígenas, también las actividades hacia donde se orienta esta población y el proceso de migración de los sujetos particulares de estudio, los hñahñu de Santiago Mezquitlán. Estos enfrentan una triple exclusión, por su condición de trabajador, de migrante y de indígena.

También, el estatus de migrante de los indígenas, que lo hace víctima de la discriminación, por lo que estructura respuestas a ella; estas minorías utilizan estrategias de adaptación para lograr un adecuado desempeño escolar, y cómo se ha trabajado la cuestión en la población indígena.

Se incursiona en los espacios donde configuran su vida diaria destacando el vecindario y la escuela. Se ubica el ámbito específico donde se asientan los sujetos de estudio, proponiéndolo como vecindario interétnico, haciendo un breve recuento histórico del sitio para pasar a la descripción de sus características, condiciones de vida y reproducción cotidianas. Reflejando estigmatización en la vida cotidiana asociada al origen étnico y social y el hecho de vivir en barrios pauperizados y hacinados; marginalidad, prejuicios sobre la pobreza, la pertenencia étnica y su estatus de migrantes.

En el capítulo segundo, retomaremos la discusión sobre la socialización infantil, para desprender que en las comunidades no occidentales se desarrolla sustancialmente en el seno familiar; diferencialmente en las sociedades occidentales, en las que se transita este proceso a la escuela. Se pasa a

presentar la perspectiva socioantropológica de la educación, abordando las diferentes escuelas o corrientes que hablan sobre el tema, comenzando con el funcionalismo, haciendo una reconstrucción de la cuestión para el siglo XX, para hacer un panorama de lo que se ha tratado acerca del papel de la socialización familiar en la educación indígena a diferencia de las sociedades que han transferido este papel a la escuela.

Luego se aborda la educación en minorías étnicas, observando que ha implicado la incorporación cultural al grupo dominante por medio de la educación.

De esta manera, se identifica que las sociedades occidentales socializan al infante a través de la escolarización y como este proceso impone una perspectiva cultural de un grupo cultural sobre otro y las formas que despliega para lograrlo.

En el capítulo tercero, las familias migrantes indígenas tienen formas diferenciadas de socialización que contrastan con las urbanas, como lo es el trabajo infantil, el cual es mal visto en la ciudad. Este, junto al trabajo femenino son parte de las actividades de subsistencia de estas familias; teniendo dos funciones: la de socializar a los infantes y la de colaborar económicamente. Siendo este uno de los factores que inciden en la baja asistencia a la escuela y que además tienen consecuencia en sus bajos niveles de instrucción.

Se aprecia que los alumnos indígenas son discriminados, que unida a la pobreza, el hablar otra lengua, les hace objeto de humillaciones en la calle, el vecindario y la escuela. Se ejerce la violencia simbólica con acciones de segregación, exclusión y minorización. Así, la segregación racial más que la diferenciación, consiste en excluir, en poner de relieve la raza para darle un trato diferenciado.

La escuela con sus docentes, obsoletas pedagogías y contenidos curriculares, refuerza la discriminación, lo que produce desánimo para continuar la escolarización. Tienden a segregarse en la escuela como medida de protección y sobrevivencia ya que ven limitadas las oportunidades. Así, en su rezago educativo intervienen factores económicos, lingüísticos, sociales y educativos. Además, las interacciones entre los sujetos educativos en el espacio escolar, permitirá comprender la complejidad del fenómeno de la vida en las aulas.

En estas condiciones establecen relaciones con las instituciones oficiales con las que entablan relaciones desiguales. Una de ellas es la lengua, como mecanismo de inserción en la vida urbana, sustituyéndola por el español. La escuela, de la que tienen la perspectiva que ayuda a aprender y obtener buenos trabajos, aunque en realidad presenta discriminación de compañeros y maestros, por lo que se ven obligados a aprender a negociar con los distintos actores educativos.

Su condición de indígenas los expone a presiones en función de la distancia social, económica y cultural que los separa del resto de la población. Son permanentemente discriminados porque se les ubica en posición desventajosa y ser segregados por sus diferencias lingüísticas y culturales. Por ello, los indígenas en la ciudad viven un proceso de transformación de algunos indicios de identificación producto de la discriminación.

Capítulo I Indígenas en espacios urbanos

La población indígena

Pretendemos identificar a la población con la que trabajaremos, los indígenas en la ciudad, para de ésta destacar a los hñahñu en particular; existiendo dos tipos: los indígenas originarios y los migrantes. Los sujetos que vamos a investigar pertenecen a los segundos, por lo que inicialmente se presentan las características generales que éstas muestran. Los factores que la generan, las formas de abordarse, para pasar a la caracterización de la migración indígena; como son las redes sociales, la primera residencia, el tipo de ocupación, entre otros. Además, su estatus minoritario respecto del grupo dominante, que los discrimina por sus diferencias. Haciéndose necesario un recuento de los distintos trabajos sobre migración que se han realizado, rescatando la migración de los hñahñu que pretendemos estudiar y la dinámica de su asentamiento en un barrio urbano de la ciudad de México.

La intención de esta parte, es la caracterización de los sujetos de estudio, esto es, determinar la composición de la población indígena en general y hñahñu en particular, aclarando los distintos criterios que se han utilizado para este propósito en el último Censo general de población, retomando los datos a nivel nacional y local para desprender que la hñahñu ocupa el segundo lugar en importancia después del nahua.

La inserción de poblaciones indígenas en contextos urbanos no es un fenómeno nuevo. La ciudad era un hábitat diferenciado que ya existía desde la época prehispánica, donde ya había indios en las urbes. La migración indígena en la ciudad de México no es nueva, a la llegada de los nahuas que fundaron Tenochtitlán ya existía población indígena, de aquí se desprende la existencia contemporánea de los pueblos originarios que aún se mantienen en el sur y poniente de la ciudad, aunque también los pueblos absorbidos por la urbe que se resisten a desaparecer. Otra forma de existencia indígena la constituye la migración que genera una conformación multiétnica que no se alcanza a reconocer por la discriminación que obliga a los indígenas a ocultar sus rasgos para ser aceptados en la ciudad. Los indígenas migrantes de primera, segunda

o tercera generación, que llegaron, nacieron o crecieron en la ciudad, les queda como referente de la comunidad de origen las visitas esporádicas, las fiestas patronales, se identifican de acuerdo a la filiación referida a la lengua, la comunidad o la región aun cuando la lengua ya no se hable. Buscan ser reconocidos como parte de esta ciudad, no ser considerados como migrantes porque con ello se les coloca en una situación de habitantes de segunda; se asocia la diferencia étnica a la pobreza en la que hablar español con acento indígena es sinónimo de falta de escolaridad (Banda, 2006: 286).

Las ciudades se erigieron como núcleos de poder del conquistador y de la segregación del otro al mundo rural y de identificar la oposición entre blancos e indios con el contraste urbano rural. Esta relación urbano rural se incorpora como atributo para identificar y diferenciar a los españoles y los indios y, posteriormente, para diferenciar a los mestizos de los indios. La construcción de la identidad nacional se ha hecho a partir de una serie de dicotomías que oponen la vida rural a la urbana y concibe la identidad como algo que divide al país en dos grupos culturalmente diferentes, indios y no indios. Así, las comunidades indígenas se encuentran en las zonas rurales, en contraste con los espacios urbanos culturalmente mestizos en los que se habla la lengua nacional, el español; lo que genera una fuerte resistencia a la realidad multicultural de las grandes ciudades.

Los indígenas viven condiciones más precarias que el promedio de la población nacional. Significa que también en las ciudades tienden a vivir en condiciones de pobreza; miles de ellos se incorporan a la ciudad por medio de las redes familiares y comunitarias. En la ciudad de México se emplean como cargadores, peones de la construcción, vigilantes y oficios no calificados; las mujeres laboran en casas particulares como empleadas domésticas o se incorporan al comercio ambulante. La inestabilidad laboral, el subempleo y el desempleo, así como los bajos ingresos que obtienen hacen necesaria la incorporación al trabajo de todos los miembros de la familia, incluyendo a los niños y los ancianos (Arizpe, 1978:65)

Los niños crecen en las calles al lado de sus padres y a la edad de seis o siete años se independizan para trabajar por su cuenta. Por lo general, los padres envían a sus hijos a la escuela, aunque éstos también trabajen para ayudar al ingreso familiar; el trabajo infantil es considerado como algo natural.

No pueden acceder a la compra de vivienda de interés social, por lo que suelen habitar en viejas vecindades deterioradas, en las periferias menos urbanizadas de la metrópoli y en predios abandonados o en litigio.

Históricamente las lenguas indígenas se han encontrado en situación subordinada, entre la población urbana se agudiza esta relación asimétrica, por lo que la escuela se convierte en un factor importante de desplazamiento lingüístico al negar la condición bilingüe de muchos de los alumnos.

Tabla 1. Población que habla de lengua indígena por sexo y tipo de lengua de 5 años y más.

País: 6 044 547	Otomí: 291 722	Hombres:141 161	Mujeres: 150 561
D.F.: 141 710	Otomí: 17 083	Hombres: 7 225	Mujeres: 9 858

Fuente: inegi.gob.mx 2000

Los maestros señalan las diferencias de los grupos lingüísticos de los niños indígenas como el origen del atraso escolar y como un factor de riesgo para el abandono prematuro de los estudios. Se iguala pobreza con cultura indígena, con el fin de reconocer la condición indígena como un elemento constituyente en su vida y desarrollo en la ciudad, se ha cometido el error de unir características identitarias y culturales con sociales.

Tabla 2. Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena por lengua

Lengua	No. de ocupantes
Nahua	58 365
Otomí	36 406
Mixteco	31 224
Zapoteco	29 634
Mazahua	17 109
Mazateco	9 283
Totonaca	6 573
Maya	4 692
Mixe	4 546
Purépecha	3 430
Tlapaneco	2 418
Chinanteco	1 984
Huasteco	1 157
Otros	11 898
Total	218 739

Fuente: equidad.df.gob 2001

La mayor porción de la familias indígenas comprenden la categoría y provechos que el español encarna para desplazarse en la ciudad, algunos de los retoños ya han nacido en ella y tienen acercamiento con la lengua que se habla en sus comunidades y con el español. Por lo anterior, estos niños serían calificados de bilingües por el hecho de utilizar dos lenguas; sin embargo, el concepto de bilingüismo en sentido estricto requiere de un conocimiento y uso simétrico de dos lenguas, pero en situaciones de migración esta igualdad está limitada por el concepto de disglosia que referiría mejor la situación asimétrica del uso de dos lenguas.

Tabla 3. Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua por delegación

Delegaciones	Número de ocupantes
Iztapalapa	61 294
Gustavo A. Madero	29 143
Cuauhtémoc	15 737
Tlalpan	15 057
Coyoacán	14 720
Alvaro Obregón	13 239
Xochimilco	12 624
Venustiano Carranza	10 222
Otras	46 703
Total	218 739

Fuente: equidad.df.gob 2001

Aunque manejan las dos lenguas no las valoran de la misma manera, dependiendo de la situación comunicativa optan por alguna de las dos, la mayor parte de los indígenas urbanos reconocen que el español les representa un mayor beneficio, pero siguen utilizando la lengua indígena cuando se dirigen a personas del mismo grupo o al viajar a su comunidad. El hecho de asociar la realidad bilingüe con el quebranto escolar refuerza la condición de disgloria y alienta el desplazamiento.

Tabla 4. Población en que el jefe de familia habla lengua, por tipo de lengua y delegación de 0 a 4 años.

Localidad	Totales
Distrito Federal	30 848
Hablantes de Otomi	4 037
Alvaro Obregón	274
Azcapotzalco	152
Benito Juárez	39
Coyoacán	191
Cuajimalpa	46
Cuauhtémoc	300
Gustavo A. Madero	655
Iztacalco	117
Iztapalapa	977
Magdalena Contreras	90
Miguel Hidalgo	87
Milpa Alta	136
Tlahuac	107
Tlalpan	201
Venustiano Carranza	139
Xochimilco	426

Fuente: inegi,gob,mx 2000

Por otro lado, al intentar caracterizar nuestros sujetos de estudio, nos encontramos con que los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) son la base para la Comisión para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (CDI) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF).

De acuerdo con la Dirección de atención a los pueblos indígenas del gobierno del D.F., hay dos tipos de indígenas en la ciudad: los pueblos originarios son descendientes de poblaciones asentadas ancestralmente en el valle de México, en Milpa Alta, Xochimilco, Tlalpan y Tlahuac.

Tabla 5. Población de habla indígena de 5 años y más.

Localidad	Totales	Hombres	Mujeres
Distrito Federal	141 710	63 592	78 118
Alvaro Obregón	10 373	4 089	6 290
Azcapotzalco	5 093	2 297	2 796
Benito Juárez	5 939	1 806	4 046
Coyoacán	11 232	4 302	6 930
Cuajimalpa	2 010	708	1 302
Cuauhtémoc	9 603	4 432	5 171
Gustavo Madero	17 023	8 008	9 015
Iztacalco	5 398	2 488	2 901
Iztapalapa	32 141	16 133	16 008
Magdalena Cont.	3 697	1 513	2 184
Miguel Hidalgo	5 822	1 911	3 911
Milpa Alta	3 862	2 093	1 789
Tlahuac	4 016	2 019	1 997
Tlalpan	10 976	4 716	6 250
Venustiano Carranza	5 008	2 733	3 075
Xochimilco	8 725	4 349	4 376

Fuente: inegi.gob.mx 2000

Los define no sólo criterios lingüísticos, sino que además el autorreconocimiento, formas de organización social y política y las instituciones económicas indígenas, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Tabla 6. Con base en los indicadores socioeconómicos de la población indígena la CDI

Total de población indígena de 5 años y más	339 931
Total de hablantes de lengua indígena en el D.F. según INEGI	141 710
Total de hablantes de lengua indígena en el D.F. según CDI	141 710

Fuente: cdi.gob.mx 2002

Además están los migrantes que provienen de desplazamientos de población hacia la capital en los años cuarenta y se ubican en las delegaciones Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Coyoacán, Iztacalco y Gustavo A. Madero. Muchos de ellos también residen en municipios conurbados al D. F., pero trabajan y demandan servicios dentro de la ciudad de México, en ella reside uno de cada veinte indígenas del país, la mayor presencia corresponde a nahuas, otomíes, mixtecos, zapotecos, triquis, mazahuas y mazatecos.

Indígenas migrantes

Abordando el estatus de indígenas migrantes en la ciudad de México, no se pretende hacer un estudio sobre migración siendo nuestro problema más importante la escolarización, aunque apreciaremos la dinámica migratoria de esta población, haciéndose un sucinto recuento de la movilidad migratoria, mencionando los factores que la generan para luego pasar a la situación en la actualidad donde la concentración de la población indígena pasa del centro de la ciudad a la periferia de la zona metropolitana de la ciudad de México.

A la población migrante, la ONU la define como personas que han cambiado de manera permanente su lugar de residencia habitual. Se compara en México el año de 1995 con el 2000 para estimar migración reciente de población, aunque no capta el movimiento durante un año. Se agrega uno dato más: el lugar de nacimiento respecto al lugar de residencia, aunque no da cuenta de cuándo se dio ese movimiento.

En la actualidad las migraciones responden a adecuaciones sociales inducidas por las reformas económicas neoliberales, que coinciden con la aplicación de los programas de ajuste con privatización y reacomodo del mercado laboral.

El pueblo indígena se globalizó, con relación masiva desde el siglo XVI y no al final del siglo XX; sin embargo, y de acuerdo con algunos teóricos, la neoglobalización demuestra algunas propiedades que precedentemente no se presentaban; el crecimiento inusitado de la comunicación de masas, aportando el contacto entre migrados y los que no lo han hecho; la suscripción de los indígenas en movimientos antiglobalización; la crisis de los nacionalismos asimilatorios y la revivificación de los locales; la ampliación de las franquicias regionales y étnicas que auspician la redefinición de las identidades. En este marco de finales del siglo XX, se reconfigura la apreciación de las comunidades de sí mismas (Czarny, 2006: 151).

En 2005, 25 millones de personas residían en un país diferente al suyo, el 4% del total de la población de América Latina. México, Cuba, El Salvador, República Dominicana, Nicaragua y Uruguay registran el porcentaje más alto de emigración desde América Latina, entre el 8 y 15 %, principalmente a Estados Unidos.

Las oleadas de migración latinoamericana son primordialmente migraciones laborales derivación de la recesión económica, desempleo y pobreza de países emisores. La transnacionalización de la fuerza laboral, a partir de la emigración a E.U. presenta tres situaciones migratorias: migraciones extraregionales, transfronterizas (migración intraregional) e internas (entre zonas de un mismo país). Se acrecientan las migraciones transfronterizas de países colindantes con una reconfiguración de zonas fronterizas, una regionalización de mercados de trabajo y migraciones internas con función adicional de mercados y territorios (Morales, 2007: 16-19). Esto contribuye a nuevas expresiones de economía transnacional, como servicios de viaje, coyotaje y remesas; o de mercados de paisanos; o de productos nostálgicos.

La migración ha tenido como factores determinantes: escasez e improductividad de tierras en los lugares de origen, carencia de empleos, búsqueda de servicios (salud, educación, etc.), conflictos políticos.

La migración rural-urbana se ha presentado como resultado del deterioro de las condiciones económicas en el campo, derivada de la transformación de las estructuras productivas. No hay disponibilidad de tierras, sea por presión demográfica o por latifundismo y la mecanización de la agricultura ha desplazado mano de obra. Acentúa estas tendencias el alto crecimiento de la población, que aumenta el número de trabajadores que solicitan encontrar acomodo ocupacional. La única esperanza de supervivencia o de acomodo económico la ofrecen las ciudades.

La migración en México tiene diferentes formas de abordarse, intentaremos establecer distintos niveles de análisis revisando los estudios, los criterios para definir a los indígenas y a los migrantes, y las modalidades de migración.

Respecto a los estudios diremos que se han elaborado sobre las relaciones sociales y de poder que ejecutan las comunidades que son las que especifican quiénes migran, hacia dónde, cuándo y cómo conservar vínculos con las comunidades. Otros estudios discuten las formas en cómo los indígenas se han incorporado a las nuevas corrientes migratorias, hacia E.U., que transitan del sur de ese país a Canadá y Alaska, a zonas agroindustriales, puertos pesqueros y empacadores de pescado (Chávez, 2007: 81).

En los años cuarenta, la oferta de trabajo a los migrantes indígenas se centró en las ramas de la construcción, la industria manufacturera, el comercio ambulante y los servicios de atención al público, esto generó que un gran número de indígenas se estableciera de manera permanente. En los sesenta, esta mano de obra se orientó hacia trabajos domésticos y como macheteros, estibadores, diableros, ejército y policía auxiliar. Los trabajos sobre migración interna de los años setenta ponen en escena a las comunidades indígenas en distintas ciudades del país, identificando la inserción indígena en el aparato productivo, analizando sus modos de subsistencia, los asentamientos y la construcción de redes de parentesco y paisanaje para hacer circular a las poblaciones de las comunidades e introducirlas al espacio urbano. Ya para la década de los ochenta, se insertan en el comercio informal, comenzando a ser visibles en la vía pública, ya no sólo como vendedores ambulantes sino algunos como limpiaparabrisas y limosneros en las calles; situación que se agrava en los noventa y en la presente década.

Caracterizada como la población indígena residente en la ciudad, los migrantes indígenas no son nuevos, durante los años cuarenta la ciudad de México fue territorio propicio para la migración definitiva; la oferta de trabajo en la construcción, la manufactura, el comercio y los servicios públicos favoreció que una gran cantidad de indígenas se establecieran de manera permanente. Para los noventa, el patrón de desplazamiento señala como nuevas concentraciones de población indígena a ciertas delegaciones del centro (Cuauhtémoc) y del oriente del D. F. (Iztapalapa). Los hñahñu de Querétaro que viven en el centro siguen interaccionando entre su pueblo y la ciudad, y en ésta toman ocupaciones temporales para sobrevivir mientras permanecen fuera de su localidad de origen.

Las principales zonas de expulsión de población migrante a la ciudad de México son: para los hñahñu el valle del Mezquital en Hidalgo, Toliman y Amealco en Querétaro y Tierra Blanca en Guanajuato. Las huastecas en Hidalgo y San Luis Potosí, para los nahuas. Para los popolucas-nahuas Acayucan, Catemaco, Hueyapan, Macayapan, Sayula, Soteapan y Pajapan en Veracruz. Para los mazahuas Timilpan, Atlacomulco, San Felipe Progreso, Acambay, Ixtlahuaca, Temoaya, El Oro, Jiquipilco, Temaxcalcingo y Donato Guerra en el estado de México.

Por otro lado, para definir la categoría de indígenas inicialmente sólo se tomaba en cuenta la lengua, para el Censo del 2000 se agrega la pertenencia a un grupo indígena (identificando con esto a 6.3 millones), otro criterio fue el de todos los miembros de estos hogares incluidos los menores de 5 años (porque el hogar es el lugar de socialización), uno más fue el de que el jefe o cónyuge hablara una lengua indígena, con el que se identificaron 12.4 millones, lo que resulta distinto al de 6.3 millones de hablantes únicamente.

Dentro de las modalidades de migración de grupos étnicos tenemos: la permanente o definitiva, temporal; circular, pendular, cíclica y estacional, por relevos o por etapas; todas pueden ocurrir hacia el interior o al exterior. Esta diversidad de modalidades presenta una marcada dificultad. Aunado a ello se agregan las unidades de análisis con que se trabaja que pueden ser individuos, familias, hogares, refugiados, expulsados, niños, mujeres, jornaleros. Asimismo, las distintas fuentes de información como el estudio de casos y encuestas e información censal.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población, la diversificación de actividades económicas ha propiciado la aparición de polos de atracción para la movilidad territorial de la población, donde los anteriores traslados masivos del campo a la ciudad han dado paso a la dinámica de las migraciones entre núcleos urbanos y de las zonas metropolitanas a las ciudades medias.

Para el Censo del 2000, el 11.2% de población indígena moraba en una entidad diferente a la de su nacimiento. En Nuevo León, Tamaulipas, Baja California, Sinaloa y D.F., el 50% de indígenas que ahí viven, no nacieron allí. El 3.6 % mudó de lugar de residencia entre 1995-2000. El 8% de los domicilios indígenas cuentan con al menos 1 migrante estatal. Migran al D.F. más mujeres y más hombres hacia el norte del país. (Chávez, 2007: 83-87).

Tabla 7. Migración de población indígena por lugar de nacimiento y lugar de residencia de 5 años y más.

Lugar de nacimiento		Lugar de residencia	
En D.F.	En otra entidad	En D.F.	En otra entidad
172 343	158 636	263 053	37 261
51.7%	47.6%	87.1%	12.3%

Fuente: cdi.gob.mx 2002

En la segunda mitad de los años cincuenta, en el D.F. y el estado de México el principal flujo inmigratorio excedía las treinta mil personas. Cuarenta años más tarde el flujo asciende a más de 700 mil personas entre el D.F. y el estado de México y abarca el 17.8% de la movilidad interestatal del país, el doble que en 1955-60 (9.3%). A finales de los cincuenta, al D.F. llegan las corrientes más numerosos de 19 estados, cuarenta años más tarde sólo llegan a la capital la que viene del estado de México. Después de haber sido el D.F. la zona de llegada de doce de las corrientes más cuantiosas en 1955-60, sólo fue de cuatro corrientes en 1995-2000. Contrariamente de ahí partían sólo la corriente mayor que recibía el estado de México en la segunda mitad de los cincuenta, que en la actualidad llega a siete corrientes.

La movilidad metropolitana concentra casi la tercera parte de la migración intermunicipal; la ciudad de México más de la quinta parte. De los 6.8 millones de migraciones intermunicipales que se registraron en el lustro 1995-2000, casi la tercera parte, 30.1% o 2 millones, tuvo lugar entre municipios de la misma zona metropolitana, con 22,4% concentrado en la zona metropolitana de la ciudad de México. Se advierte que la migración no urbana total representa menos de la quinta parte, el 18.1% o 1.2 millones de los 6.8 millones mencionados, mientras la metropolitana asciende a más de la mitad.

En el campo de estudio de la migración indígena, Arizpe ha señalado el hecho de que al llegar a la ciudad se alojan con familiares y paisanos de tal manera que existe una concentración residencial y también laboral. Por otro lado, Velasco (Durin, 2006: 166) aseguró que las agrupaciones pro-pueblos antecieron a las organizaciones étnicas y que el surgimiento de las organizaciones entre migrantes indígenas (Oaxaca) fuera de sus estados e incluso del país se dio con base en una politización de los tejidos de migrantes, a la vez, de la importancia de la solidaridad de género en las rutinas de la vida urbana.

Lo que hace 40 años eran enclaves espaciales de coterráneos, ahora impera el esparcimiento. Aflora cierta concentración de algunos grupos en fijadas áreas: en el norte de la zona metropolitana de la ciudad de México más de dos tercios de hablantes tepehuas, más del 50% de parlantes huastecos y popolucas y casi la mitad de hablantes de totonaco y triqui; en el oriente más

de la mitad de hablantes de matlazinca y mixtecos, y cerca de la mitad de popolucas (Molina, 2006:34).

También había 297 079 hablantes de alguna lengua indígena en la zona conurbada en el año 2000, que se fraccionaba en 140 396 hombres y 156 683 mujeres. De 910 áreas geoestadísticas básicas que se reconocieron, 100 y más hablantes de lenguas de 5 años y más aglutinan el 50.4% del total, lo cual quiere decir que la concentración en números absolutos de población de hablantes de lengua indígena está en los municipios de Naucalpan y Chimalhuacán. Por otro lado, de 47 áreas geoestadísticas básicas en las que se hallan hablantes de lenguas indígenas, son al menos el 10% de la población total, es la congregación en números relativos de la población hablante de lenguas indígenas en el área conurbada (Ibid. 29 y ss.).

Nuevas colonias se están formando en cerros de Tlalnepantla y Ecatepec, o la colonización del Nuevo Madero en Naucalpan. Los porcentajes más altos se dieron en la central de abastos en Iztapalapa, con un número de 10 hablantes de entre 16 habitantes de más de 5 años y un campamento triqui, en el parque delegacional de Iztacalco, esto es, 19 hablantes de una población de 33 habitantes.

La población presenta heterogeneidad interna, los factores que marcan importantes diferencias son: a) si son nativos de pueblos originarios, de segunda generación de inmigrantes o migrantes y en el último caso la temporalidad de su inserción en la ciudad; b) los motivos para emigrar de la comunidad de origen; c) el estrato socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen; d) su actividad laboral principal en la ciudad.

Los indígenas alcanzados por la urbanización en sus pueblos originales, los hijos de inmigrantes nacidos en la ciudad de México y los inmigrantes de los años cuarenta y cincuenta ocupan puestos y viviendas ya consolidados; al contrario, los más recientes, tienen grandes dificultades para conseguir trabajo y vivienda. Los hijos de inmigrantes que logran una inserción exitosa, les permite enfrentar mejor las dificultades.

Otros grupos se establecen en colonias donde viven inmigrantes del mismo origen. Entre unos y otros hay una parte de trabajadores estables o con empresa propia y viven dispersos en áreas de clases medias; también grupos que ocupan edificios o predios abandonados y deteriorados, en este último

caso se encuentran por lo general, quienes venden artesanías, semillas y frutas y productos industriales en el centro o en el transporte metropolitano.

Además, a través de las redes que se extienden en el territorio nacional e internacional los indígenas han tendido a reconstruir sus vínculos sociales, a recrear un tipo de comunidad multicéntrica y algunas veces binacional y, a dinamizar las relaciones sociales que unen a los migrantes con sus lugares de origen.

Las redes sociales son el soporte de la migración, constituyendo un capital social del que se valen los indígenas en su vivencia urbana; la habilidad para establecer redes sociales fuera de la familia y el grupo étnico es la clave para una inserción exitosa de éstos en la ciudad.

En las cadenas migratorias, las mujeres se ubican en todos los eslabones como emigrantes, receptoras y administradoras de recursos, en la construcción de redes y apertura de frentes para nuevas generaciones, agentes de intermediación y redes de servicio.

Es primordial el papel de las mallas de parentesco en la migración, sobre todo para el viaje y lograr un primer oficio, también lo son las amistades que se tejen en torno a una identidad laboral, éstas proveen la obtención de información apreciable sobre las ofertas laborales. Los tejidos familiares son la columna cardinal del proceso migratorio. El carácter masivo de la migración puede ser expuesto por el capital social que esta armazón de relaciones sociales implantan; aunque no siempre se disfruta del entramado que asegura al migrante indígena contra las rigores de la vida diaria en la ciudad, en especial cuando se tienen escasos familiares y con unas circunstancias complicadas, las redes en torno al paisanaje mezclado con el género, se vuelven de trascendente importancia. Si bien las relaciones familiares son substanciales para tener un lugar para llegar en la metrópoli, el desenvolvimiento urbano obedece de su capacidad de hilar redes más allá de su grupo de paisanos y cimentar un capital social con base en relaciones interétnicas (Durin, 2006:192).

La residencia varía de acuerdo con la duración de la estancia en la ciudad y la ubicación de los miembros del grupo doméstico, el tipo de actividad económica que se realiza, la densidad de las redes sociales y la regularidad del asentamiento. En un contexto de aislamiento y dispersión residencial, las redes

sociales que se tejen en las relaciones familiares pero también de paisanaje, amistad y género, son determinantes para el desenvolvimiento de los migrantes indígenas en la ciudad.

Tabla 8. Actividad económica y ocupación de población indígena de 12 años y más en el D.F.

Activa	Inactiva	Ocupada	Desocupada	Totales
153 905	102 385	151 026 (98.6%)	2 079 (1.4%)	256 290

Sector primario	Sector secundario	Sector terciario
2 069	33 347	112 273
1.4%	27.6%	76%

Fuente: cdi.gob.mx 2002

En su período inicial de residencia en la ciudad, en muchos casos de manera permanente, el indígena migrante se dedica a ocupaciones de bajos ingresos y productividad, tales como la venta ambulante y el trabajo no calificado en los servicios y en la producción directa. Llegan a vivir generalmente con parientes y paisanos y, a veces, forman agrupaciones que les permite conservar sus relaciones sociales rurales.

El crecimiento acelerado de las grandes ciudades en las últimas décadas se debe, ante todo, al arribo de migrantes que proceden de las zonas rurales. En general, el recién llegado, cuenta con familiares o amigos del mismo pueblo, que llegaron antes, ellos les facilitan el primer contacto con la ciudad, la ambientación mínima, la búsqueda de trabajo. Juntos forman un núcleo de gente identificada por la cultura local de origen. En este pequeño ámbito se puede hablar la lengua propia y se recrean, hasta donde el nuevo medio lo permite, usos y costumbres. A veces el grupo llega a ser mayor porque resulta fácil identificarse con gente de la misma región, por encima de las peculiaridades de cada comunidad; este contacto permite que la relación

con la comunidad de origen no se pierda. Además, siempre que se puede se regresa a la comunidad, aunque sólo sea para la fiesta anual del santo patrono. No es raro que, frente a los otros, oculten su identidad y nieguen su origen y su lengua; la ciudad sigue siendo el centro del poder ajeno y de la discriminación.

Los migrantes indígenas han encontrado en la pertenencia étnica y comunitaria unos de sus más firmes soportes para sobrevivir en un medio hostil. Las redes de parentesco les han permitido enfrentar situaciones difíciles y múltiples necesidades. Estas son movilizadas para ayudar al inmigrado a conseguir trabajo y alojamiento, también para obtener permisos para el comercio en la vía pública y enfrentar, con una relativa mejor posición, la competencia por el espacio urbano y por el ejercicio del comercio ambulante.

En las metrópolis no existen barrios que se diferencien sobre bases étnicas, sin embargo, son usuales los vecindarios interétnicos que llegan a congrega personas de una misma comunidad de origen y de sus descendientes.

Se presentan variaciones importantes en las formas de adaptarse a la ciudad dependiendo del nivel socioeconómico de origen. Las elites vienen en busca de niveles educativos; su inserción laboral y habitacional se facilita por los recursos económicos y los contactos sociales. Aunque el abandonar el pueblo por falta de recursos, genera las limitaciones y la falta de contactos.

En términos generales se puede establecer que las mujeres son empleadas domésticas, producto de redes sociales de paisanos, y los hombres en albañilería. Tanto empleadas domésticas como albañiles, por su lugar de residencia, no forman parte de un grupo doméstico de hablantes de lenguas indígenas.

En la zona metropolitana es evidente el predominio de mujeres de edades de entre 10 y 24 años; en cambio en zonas industriales hay mayor presencia de hombres de entre 30 y 34 años.

El 50% de indígenas urbanos son nacidos en la ciudad, hijos y nietos de inmigrantes que tienen décadas viviendo en la urbe, es el caso de la industrializada delegación Azcapotzalco donde se presentan los más altos índices de nacidos en la ciudad. Solamente el 20.7% de la población indígena ocupada en la ciudad lo hace en actividades que se supone acaparan a la población económicamente activa (PEA) indígena: ambulantes, trabajador

doméstico o peón. Los sectores de obreros y empleados o dueños de comercios establecidos son los que mayores porcentajes de indígenas ocupados tienen 17.9% el primero y 17.5% el segundo.

También entre los radicados de largo tiempo y los originarios hay sectores de niños y jóvenes vulnerables, en especial aquellos de familia de vendedores ambulantes que viven en las jurisdicciones centrales quienes se socializaron en las calles y aquellos que viven en las áreas rurales de la zona metropolitana.

Tabla 9. Ingresos en salarios mínimos en población indígena ocupada en el D.F.

Sin ingresos	Menos de 1 s. m.	1 a 2 s. m.	Más de 2 s. m.	Totales
3 296	20 688	68 054	49 184	141 852
2.8%	14.6%	48%	34.7%	100%

Fuente: cdi.gob.mx 2002

Existe alta marginación y presencia importante de población hablante de lengua indígena en los cerros de reciente poblamiento colindantes a Tlalnepantla, Ecatepec, Chimalhuacán y Valle de Chalco; también en el sur de Iztapalapa. En Naucalpan y Netzahualcóyotl donde hay alta presencia indígena, presentan alta y mediana marginación.

Los indígenas que viven en la metrópoli, sea que almacenen enlaces muy estrechos con su comunidad de origen o no, “son urbanos en la medida en que sus formas de vida están profundamente modificadas por las condiciones de la ciudad, aun cuando residan y trabajen en las zonas más marginadas, como son las rurales de la zona metropolitana de la ciudad de México”¹.

Hoy no existen los enclaves étnicos en la ciudad como hace cuarenta años y aunque hay zonas donde resaltan, éstas son multiétnicas, su condición de vida está asociada al perfil sociodemográfico de donde viven y no a su condición indígena.

¹ Molina, Virginia y Juan Hernández (2006) “Perfil sociodemográfico de la población indígena en la zona metropolitana de la ciudad de México 2000. Los retos para la política pública” en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del D.F.- UACM. p. 50

Cualquiera que sea su posición socioeconómica en la ciudad, comparten el problema de la discriminación social, origen de la mayor parte de las condiciones adversas que viven en ella y que provocan el enmascaramiento de su pertenencia cultural.

El estatus minoritario de los migrantes

Hay dos tipos culturales diferentes en grupos minoritarios, uno es el término inicial de incorporación de esas minorías en la sociedad; otro es el patrón de respuestas adaptativas al tratamiento discriminatorio del grupo mayoritario (Gibson y Ogbu, 1991: 8)

Grupos minoritarios han sido incorporados en varias sociedades por voluntad propia o involuntariamente. Quienes han sido incorporados voluntariamente son inmigrantes. "Las minorías inmigrantes generalmente se han movido a sus presentes sociedades porque creen que el movimiento podría conducir a más bienestar económico, mejores oportunidades y más libertad política. Estas expectativas llevan a influenciar la forma en que perciben y responden al tratamiento de los miembros del grupo dominante y las instituciones que controlan.

Las minorías no inmigrantes, se han designado como minorías involuntarias son gente que fueron traídos a su sociedad actual por esclavitud, conquista o colonización. Usualmente resienten la pérdida de sus formas de libertad y perciben las barreras sociales, económicas y políticas, contra ellos como parte de su inmerecida opresión"².

Ambas experimentan discriminación de los individuos del grupo dominante. Pueden ser proscritos a empleos desacreditados: pueden además, ser confrontados con barreras políticas y sociales dándoles educación disminuida cultural e intelectualmente, y pueden ser excluidos de la verdadera asimilación en la sociedad.

Los migrantes parecen interpretar las trabas económicas, políticas y sociales contra ellos como contrariedades temporales que pueden refrenar con el paso del tiempo, trabajo duro o mejor educación. Su marco de referencia introduce comparaciones de su condición presente con su situación anterior o con sus iguales de su lugar de origen. Esta comparación encuentra mucha evidencia que los orienta a juzgar que tiene más y mejores ventajas en su sociedad anfitriona, para ellos y sus hijos (Gibson y Ogbu, 1991: 11)

² Gibson, M y Ogbu, J (1991) *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrants and involuntary minorities*, New York and London, Garland Publishing, p.9. También en Ogbu, John (2003) *Black American Students in an Affluent Suburban. A study of academics disengagement*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, p. 50.

Otra peculiaridad de las réplicas de los migrantes a los obstáculos es que tienden a descifrar su exclusión de mejores empleos y otras posiciones como atribuible al hecho de que son extraños o que no hablan bien el lenguaje de la sociedad anfitriona, o que su educación es diferente. Desarrollan además, estrategias de sobrevivencia para hacer frente a algunos de sus problemas.

Con respecto a las trabas en la estructura de oportunidades que existe en el nuevo asentamiento, sus estrategias abrazan la opción de reintegrarse a su tierra o emigrar nuevamente. En suma, se interesan en sondear acervos económicos y sitios no pretendidos por el grupo dominante.

Las respuestas a las diferencias son influenciadas por el hecho que llegaron a sus sociedades anfitrionas con divergencias en cultura y lenguaje en relación al grupo dominante, porque los contrastes entre el sistema cultural de los migrantes y del grupo dominante existen previamente a la emigración (Gibson y Ogbu, 1991: 12)

Traen con ellos un sentido de identidad que tenían antes de la emigración, y parecen retenerla al menos durante la primera generación. Otra cosa que los distingue y los ayuda a ajustarse y adaptarse, es el grado de confianza o consentimiento hacia los miembros del grupo dominante y sus instituciones como la escuela.

Los esquemas culturales de los migrantes y de otros grupos varían en elementos clave: un marco de referencia para cotejar su estatus actual con las posibilidades ulteriores; una teoría popular de prosperar por medio de la educación; un sentido de identidad colectiva; un marco de referencia para juzgar convenientemente conductas y aseverar afiliación y solidaridad del grupo; y una apreciación de la trascendencia que pueden confesar en miembros del grupo dominante y las instituciones que controlan, como la escuela.

En lo que respecta a México no se maneja el concepto de minoría, sino el de indígena. En su acercamiento con las urbes los indígenas procuran cambiar y adecuarse de incontables maneras, a la vez que buscan salvaguardar su identidad y sus lazos comunitarios, corpóreos y simbólicos.

El concepto de pueblo o comunidad indígena durante mucho tiempo fueron dispuestos para el estudio en la posición de entidades cerradas,

autosuficientes y ancestrales, entes homogéneos y desprovistos de trances; que distinguen su cultura indígena, campesina y corporativizada.

En la dinámica de acoplamiento desarticulación de la identidad, se concibe a la cultura como un mundo no coherente, pues su naturaleza intrínseca se despliega en antagonismos; en derivación, no reside en rompimientos categóricos sino en la mezcolanza de nuevas y viejas atribuciones, fijadas en las prácticas de etnicidad y procesos “etnogenéticos” (De la Peña, 2002:314).

Las noveles ideas sobre lo espacial y lo cultural, piensan que concurre una correlación industriosa entre lo que se llama ancestral por antítesis a lo moderno, vista como entidades atravesadas por diferentes rangos sociales, que las ubican como sociedades altamente complejas. Esta rotación empieza a trazarse para las sociedades latinoamericanas.

Sociedades tribales que han desdoblado sistemas de filiación de miembros recurriéndose a un código de signos emanados de la naturaleza, donde los dispositivos sociales de clasificación obran en sociedades totémicas sin contagio exterior (Cardoso, 2007: 195). Los sistemas interétnicos parecen tender a la producción de ideologías influenciadas por la sociedad dominante.

Hay una relación de simple/compleja en el orden de la cultura, y de mayoritaria/minoritaria en el de identidad; en las que el principio de fricción interétnica perfilaba a los aspectos beligerantes de esas relaciones, emplazando un análisis del contacto interétnico.

Fricción interétnica se plantea como el equivalente de los que los sociólogos llaman lucha de clases, remitiéndose a los trabajos de Althusser, Balibar y Poulanzas que dotan mayor peso al estudio de la superestructura recuperando las ideologías como su tema de interés, aunque paralelamente el Totemismo en la actualidad y Pensamiento salvaje de Levi-Strauss intentaban explicar la relación interétnica tomada como un hecho social total, para aprender la dimensión ideológica de esas relaciones o sus propias representaciones, presentadas como críticas a los funcionalistas y empiristas anglosajones (Cardoso, 1976:XII)

Los estudios de indígenas en ciudades se han dedicado a describir la presencia indígena en las ciudades causada por la migración. La antropología

urbana se ha ocupado de conocer dónde viven, cómo se asientan y cómo sobreviven desde la óptica de la modernización.

Se han hecho estudios de los mercados de trabajo locales, examinando las trayectorias de vida de los trabajadores y recuperando al análisis de las unidades domésticas, como matrices culturales donde se asignan significados a las actividades económicas.

Algunos trabajos han centrado su atención en la construcción de tipologías para comprender el paracaidismo en las colonias pobres de la ciudad. La teoría de la cultura de la pobreza de los años sesenta para comprender los estilos de vida de los pobres, influye otras como las de estudiar los niveles de cohesión social que los migrantes alcanzan en el ambiente urbano. También se aborda el problema a partir de las redes de intercambio que construyen los marginados y que representan el mecanismo socioeconómico que sustituye la falta de seguridad, reemplazándolo con la reciprocidad. Además, son estudiados los pobres de la ciudad, en sus actitudes y su integración al sistema político mediante control gubernamental. Otros sostienen que la adaptación de los campesinos a la ciudad debe entenderse a partir de las actitudes y comportamientos que los emigrantes adoptan y que varían según su posición socioeconómica.

Los trabajos de migración indígena se inician con Arizpe quien aborda los modelos de desplazamiento indígena, la identidad, el subempleo y la subocupación, a través de casos como el mazahua y el otomí. Después se orientan hacia una visión acerca de la existencia indígena en las ciudades, encaminada a revelar la nueva composición multiétnica de la ciudad y el lugar de las poblaciones indígenas. Después exaltan cuestiones referentes a la estructura política de los migrantes, los lapsos rituales y el estilo de vida de las corporaciones, los derechos humanos indígenas de emigrados y pueblos vernáculos, la identidad indígena y su recreación urbana, la instrucción y la actividad infantil, las corrientes migratorias y la ocupación informal, y pluriculturalismo y cultura indígena.

También se subraya el análisis de comunidades transnacionales, que alude al proceso mediante el cual los migrantes indígenas se permutan en segmentos dinámicos de sus comunidades tanto de destino como de origen, mientras que el de comunidades traslocales puntea una membresía mucho

más demarcada en los temas públicos de una comunidad desterritorializada. Lo cierto es que dentro de este combinado de temas, la identidad cultural indígena y el multiculturalismo despliegan un papel importante, equiparado con otros temas como los demográficos o educativos, que se conservan al margen de la investigación educativa (Rebolledo, 2007:32-34).

Por otro lado, el enfoque de la etnicidad fue como recurso simbólico y práctico para adecuarse a las circunstancias urbanas, debate la materia de trabajo que indaga la reformulación de la etnicidad en el tejido urbano. En esta perspectiva etnicidad es un tópico de identidad compacta y plurivalente. Este es un contenido que piensa que los grupos locales pueden aseverarse en la ciudad.

La intensificación de la complejidad social en la ciudad, lleva a la inexorable imposición de la vigorización de control sobre la gente y la depreciación de la individualidad y su moderación. Sin embargo, por todas partes podemos advertir estructuras sociales monolíticas colapsándose o subyugadas bajo la vitalidad de grupos locales, conteniendo por sus diferentes intereses y por la expresión de sus identidades distintivas. Pero si el Estado es transgredido bajo el impacto de etnicidades y segmentos, también sabemos por el trabajo antropológico que etnicidades son vulneradas por la presión de sus propias fuerzas internas. Podemos ahora conciliar la gran masificación de la sociedad con estas contradicciones: la autoconciencia, autodirección, la autoría individual. Tenemos que regresar al sí mismo antropológicamente en la ciudad (Cohen, 1993:201).

El enfoque ha estado en la influencia del anonimato de la ciudad, en la asistencia múltiple, en la fractura del individuo en los papeles y la identidad en muchas personas, cada uno partiendo de algún papel específico, hablando de la escuela angloamericana.

Orientaciones monolíticas de disposición social, son desmembradas bajo la absoluta heterogeneidad que adquieren las circunstancias concretas de sujetos en las formas más sensitivas y profundas (Cohen, 1993:9).

La pretendida adhesión de la conducta social a los principios formales de la cultura, es un espejismo preservado en las categorías. La gente humaniza esos preceptos haciendo flexible y representable su creatividad al respecto, es indudable en la ciudad como en la sociedad universal.

Se reapropiaran su identidad o erigirán una nueva. La localidad será simbólicamente marcada y políticamente constituida en forma inventiva (Cohen, 1993:217).

Tenemos un convicción limitada, el futuro urbano está basado en esperanzas, porque la planeación periódicamente parece estropearse debido a que políticos ineptos o sin poder irrumpir en las dificultades urbanas de la población, tomará el destino así como las identidades en sus propias manos.

Indígenas en la ciudad. Los Hñahñu

En apartados anteriores, hemos trabajado la dinámica estadística de la población indígena en la ciudad; también hicimos un breve recuento de las migraciones indígenas y de las cuestiones generales que las generan, a la vez, de su movilidad en la esfera urbana. En éste, destacaremos cómo factores económicos y sociales desplazan desempleados del campo a la ciudad, lo cual nos permite particularizar este proceso en la región de procedencia de los hñahñu estudiados.

Muchas ciudades se erigieron sobre poblaciones indígenas, manteniéndolos en zonas exclusivas; también el crecimiento de éstas se ha dado sobre zonas rurales, muchas con población indígena; además de migraciones rurales incluidas indígenas, ha sido un proceso permanente. Algunas ciudades fueron originalmente indígenas y conservaron población nativa; a diferencia de otras fundadas en tierras no indígenas.

En el siglo XIX cuando se esparce territorialmente la ciudad, prepara la instauración de barrios y suburbios desprovistos de servicios, a los que abordaban los indígenas lanzados de sus antiguos barrios del centro de la ciudad, así como también indígenas migrantes. Para el siglo XX, en el período entre 1940-1983 enfatizan los ingredientes estructurales en el proceso de constitución de la población marginal de la ciudad. La modalidad de crecimiento industrial funda circunstancias que aminoran progresivamente el mercado de trabajo para algunas secciones de la población urbana y rural. En el período de desarrollo con inflación (1940-58), crece la gran industria urbana e implanta muchas fuentes de trabajo para los migrantes y nativos, al mismo tiempo se introducen maquinaria y equipo moderno que gradualmente demandan nuevos trabajadores y como efecto, se abrevian los empleos estables.

Esto instituye una estructura ocupacional en dos sectores: el formal del empleo, encarnado por la gran industria, y el informal, integrado por las exigencias productivas de las pequeñas y medianas empresas. El informal, salvaguarda en el subempleo a los que pierden su trabajo o no consiguen acomodo en el formal.

La depreciada productividad, la acentuación de las necesidades y la continua contracción del empleo para los jornaleros conforma una población

agraria de ejidatarios pobres, arrendadores, de campesinos jóvenes sin terrenos y de labradores sin empleo, que se ven precisados a inquirir medios de subsistencia en las ciudades. Es así como colosales contingentes de cultivadores son arrojados de la actividad agropecuaria y constreñidos a migrar a la ciudad.

Los años setenta inscriben la ruptura del apogeo económico mexicano, ingresando a la crisis internacional perpetrándose la marginación de vastos sectores de la población. Este escenario estipula la intensificación de campesinos en las ciudades. Por otra parte, el entorpecimiento industrial no permite sufragar las necesidades de empleo y, como consecuencia, se verifica un engrandecimiento avanzado de desempleados urbanos y rurales, quienes se emplazan en espacios dentro y fuera de la capital.

Los ingredientes económicos han plasmado un traslado de desempleados del campo a la ciudad, donde al no tener acogida en el empleo del sector formal, se adhieren a los subempleados y parados. Con el encogimiento gradual del mercado de trabajo, la inactividad es una situación cotidiana en la ciudad, que encauza a escudriñar cualquier forma de supervivencia. Para evadir el desempleo abierto, se subemplean en los servicios públicos o privados y en la pequeña o mediana industria. Dada la insuficiencia de escolaridad o adiestramiento, no se paga el salario mínimo, ni se afilia al seguro social, ni hay prestaciones laborales.

Las labores que desempeñan los subempleados en la ciudad son: comerciantes independientes como vendedores ambulantes y a domicilio; servicios no calificados como asistentes de cocina, repartidores, cantineros, meseros, etc.; trabajadores no calificados de la construcción, como albañiles, peones, ayudantes; obreros no calificados en la fabricación industrial como canteros y otros (Ponce, 1998:20-30).

Asalariados locales y labriegos migrantes, quienes por variables estructurales son subempleados o desempleados y anidan en ciudades, su posición socioeconómica les embarga el acceso pertinente a los bienes de consumo (comida, vivienda, vestido) y a los servicios públicos (educación, salud, recreación).

Sin embargo, para fines del siglo XX e inicios del XXI se da una metamorfosis del mecanismo productivo a nivel global, donde se deambula a

una nueva forma de regulación capitalista provocada por la fluctuación apremiada del capital, la automatización del sector financiero, los procesos de sobreespecialización y el descenso generalizado de la protección del salario.

De esta forma, el precedente régimen fundado en la elaboración industrial generalizada, el consumo masivo y el convenio entre colosales compañías y mano de obra permanente, es reemplazado por uno nuevo asentado en la supremacía de las ocupaciones en servicios, la subordinación del capital industrial al financiero, la degradación de las economías regionales y una modificación de los mercados de empleo y de salarios (Wacquant, 2007:92)

Se implanta una concurrencia de trabajo polarizada, descrita por una intensa diferencia entre los lugares que demandan alta competencia y gratificaciones, y los usuales y mal retribuidos sin ninguna cobertura social o seguridad. Los finiquitos o cesantías están enlazados a medidas de desinversión de las empresas ávidas de diferir sus operaciones a plazas donde las superficies, la fuerza de trabajo y la sindicalización sean más módicos, distinguida como desindustrialización.

La oscilación en los mercados de trabajo de la industria hacia los servicios con cardinales agregaciones de empleos calificados y amplificadores de actividades descalificadas; el impacto de tecnologías electrónicas e informáticas y la automatización de la factoría y de los sectores terciarios como la seguridad y las finanzas; el derrumbe de los sindicatos de amparo social; todos estos ingredientes se han combinado para nutrir el desastre, la precarización y la degradación del trabajo. La reestructuración económica no se trueca sólo en el detrimento del ingreso y en una ocupación retribuida errática, sino también en un proceso de desproletarización: como una extensión duradera, no sólo del nivel de desempleo, sino de los montos de desempleados de largo plazo, que proceden de los sectores populares ((Wacquant, 2007:43).

Estos dos procesos, la reconversión industrial y la restricción de la proletarización han tenido como consecuencia un crecimiento exponencial de la pobreza.

Es así como, la disgregación de la disposición salarial, el desclasamiento de las labores diminutamente aptos y la firmeza de la mutilación del mercado

ocupacional no ilustrado, han desgastado las posibilidades de labor de los inquilinos pobres y reencaminado a una cifra ampliada de explotados sin aptitud hacia el exclusivo nivel al que tiene innegable el ingreso: la economía informal.

El migrante resiste la desigualdad repetidamente en su categoría de trabajador y en su término de inmigrante. La indígena es una fuerza laboral que se agrega a los mercados de trabajo como inmigrantes domésticos, en estados mucho más infortunados que el resto de los trabajadores locales e incluso de los otros inmigrantes transfronterizos. Enclavados dentro de los flujos transfronterizos de fuerza de trabajo, son víctimas de una mayor explotación laboral y de una multiplicidad de formas de exclusión e indefensión.

A partir de los setenta, la dispersión de la ciudad de México continua apresuradamente estropeando a pueblos de Coyoacán, al norte Azcapotzalco y Tacuba que son engullidos por la ciudad, cristianizándose desde entonces en cinturones industriales y distritos para migrantes en busca de trabajo, aunque el incremento de la migración en el D.F. fue de 15.5%, en los municipios conurbados fue de 74.6%. Posterior a los setenta, la difusión se continúa al sur a poblados de Tlalpan, Xochimilco y Tlahuac.

En este contexto, destacamos la presencia de los migrantes indígenas; para 1940, hay 18 598 indígenas en el Distrito Federal; para 1950 hay 17 309; para 1960 hay 51 645; para 1970 junto con la zona conurbada hay 86 641 que hablan 27 lenguas, como la otomí, zapoteca, nahua, mixteca y mazahua en ese orden de importancia; en 1980 hay 315 051 con 37 lenguas además del nahua y el otomí; para 1990 hay 205 972 indígenas mayores de 5 años (Pérez, 2002:302). En la metrópoli o zona metropolitana de la ciudad de México, para el año 2000 vivían 749 663 indígenas.

Entre 1990 y 2000 en la zona metropolitana de la ciudad de México, la población hablante de lengua indígena tendía a desplazarse, de las delegaciones centrales a los municipios periféricos. En las delegaciones Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc, hubo una disminución tanto de la población total de 5 años y más, como de la población hablante de lengua indígena. El crecimiento principal de la población hablante de lengua indígena se dio en los municipios conurbados del norte Tizayuca, Tultepec y Tultitlán; y al oriente, en Atenco, Chimalhuacán e Ixtapaluca. Influyó el precio de los

terrenos porque la tierra tiene menor valor comercial y no cuenta con servicios, donde pueden construirse una casa

Para la zona mazahua-otomí, a partir de los años setenta se da una migración en masa de hijos de ejidatarios que, al no poseer tierra buscan mejores oportunidades en la ciudad. No obstante el aumento de habitantes de 157 612 en 1970, a 194 855 en 1990, en Amealco (municipio al que pertenece Santiago Mezquititlán) se amplía en número de habitantes hablantes de lengua indígena, en 1970 hay 5 459 hablantes de lengua que para 1990 pasan a 11 520. Además, en Amealco, Atlacomulco y Oztolotepec revelan una ampliación en la concentración poblacional pasando de 120 habitantes por Km² en 1970, a 250 habitantes por Km² en 1990.

Las vocaciones migratorias de esa región deben concebirse a partir de dos fenómenos paralelos: la ascendente partición de los terrenos ejidales y la propensión sucesiva hacia la utilidad agrícola de monocultivo; donde la parcelación de los ejidos, incentivada por el empuje demográfico sobre la tierra, acorrala al agricultor al monocultivo.

Las principales zonas de migración son: La ciudad de México, Querétaro, Michoacán, Guanajuato, Toluca, Guadalajara, Monterrey, Sinaloa y Estados Unidos.

Las primordiales actividades son trabajadores de la construcción y vendedores ambulantes aunque hay otras actividades paralelas: estibador, limosnero, peón, cargador, artesano de canastas, cohetero, tejedor, etc. (Millán, 2000:171-182)

Para el caso de Santiago Mezquititlán, el tipo de migración se presenta porque el agraciado es el hijo menor, el padre tiene la posesión de la tierra durante mayor margen y cuando irreversiblemente hereda el hijo, el padre ya pereció o se encuentra privado en su capacidad de trabajo. De esta forma, el hijo menor y su familia se urden garantes de sus padres hasta su muerte. Este plano de legado de la tierra insta a los hijos mayores migrar para afianzar su sustento y el de su familia. Muchos de ellos tienden a migrar sólo de manera breve, hasta que alcanzan aglutinar la riqueza para agenciar un retazo de terreno agrícola, predilectamente de su propia familia. Además, los problemas en Santiago iniciaron en 1944 cuando contrajeron parte de su dotación de agua, situación que se agudizó considerablemente cuando en 1947 se

patentizó una epidemia de fiebre aftosa, lo que fustigó el sacrificio de todo el ganado. A partir de ese momento se suscitó una rutina migratoria de la región. Durante los cincuenta la migración fue estacional; a partir de los sesenta lo que para los padres había sido una estratagema de complementación del salario, para los hijos que no se adjudicaban todavía heredar la tierra, se materializó en una forma de supervivencia. Asimismo, se originó un característico flujo de mujeres jóvenes que viajaban a la ciudad de México como empleadas domésticas.

Para principios de los setentas, los nietos de los poseedores primigenios ya salían a ocuparse habitualmente fuera para ampliar la retribución de la familia en Santiago. Los hñahñu se oponen a las mudanzas y cuando lo hacen conservan un enérgico vínculo con su comunidad, que se evidencia no sólo en el envío de dinero, sino con su obligada contribución en las festividades familiares y religiosas. Con el establecimiento de complicadas enlaces migratorios, debido a la reducida escolaridad precisan de una seguridad laboral para migrar, lo que los fuerza a hacerlo dentro de un sólido sistema de redes en las principales ciudades (Martínez, 2007: 68-76).

Pero también subsiste población indígena nativa en las delegaciones del D.F.: en Tlalpan 5 567 hablantes de lengua mayores de 5 años, de los cuales 839 son hñahñu; en Xochimilco 4 447 hablantes con 1 097 hñahñu; en Milpa Alta 2 696 hablante con 1 450 hñahñu; en Magdalena Contreras 2 553 hablantes con 398 hñahñu; en Tlahuac 2 440 hablantes con 447 hñahñu; en Cuajimalpa 1 045 hablantes con 208 hñahñu (Pérez, 2002:303).

De tal manera, que entre 1930 y 1990 la población otomí del distrito Federal pasó de 431 a 16 495 habitantes asentados en las delegaciones Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Iztapalapa y Miguel Hidalgo.

Los hñahñu que serán nuestros sujetos de estudio son una migración de Santiago Mezquititlán, que se asientan en un albergue de la calle de Nopal en la colonia Atlampa, en la delegación Cuauhtémoc.

Vecindario hñahñu en la ciudad

IncurSIONAREMOS en el ámbito espacial donde se desarrollan los migrantes indígenas hñahñu, se observan los espacios donde estructuran su vida cotidiana; los vecindarios interétnicos que los agrupan para convivir con otros inmigrantes y no indígenas de clases sociales pobres. En suma, territorios estigmatizados socialmente y abandonados de los programas asistenciales, en la nueva lógica neoliberal.

También, intentaremos analizar las estrategias adaptativas y los mecanismos de incorporación que van desarrollando en cada uno de los ámbitos urbanos con los que se relacionan o a los que se enfrentan, dándole mayor peso a la situación del vecindario.

Se hará referencia al análisis del contexto específico donde se desarrolla la vida cotidiana de las familias hñahñu, que se ubican en la calle de Nopal en la colonia Atlampa de la delegación Cuauhtémoc, a través del trabajo etnográfico.

Lo anterior requiere del análisis de los niveles de vida, pero esencialmente de los enlaces y las significaciones vividas en la cimentación ordinaria de la informalidad económica y la marginalidad social. La condición social de esta población, su colocación en una estructura tanto social como espacial, que al mismo tiempo es tangible y alegórica, a la par de la secesión étnica y la estigmatización territorial.

Abordamos, más arriba, los ingredientes económicos y sociales que promueven una entrega de removidos del campo a la ciudad, que no tienen acogida en el empleo formal y se abrigan en el informal. Su asiento en estas actividades les embarga el ingreso a bienes de consumo y servicios públicos.

Vemos el vecindario indígena hñahñu de la colonia Atlampa en la ciudad y su estructura, donde los indígenas que migran, llegan a zonas donde se encuentra la marginación, la pobreza, el vicio y el delito: forman vecindarios interétnicos que agrupan a personas del mismo lugar de origen. Se integran a la ciudad como trabajadores de la economía informal al que se incluye el trabajo femenino e infantil, por lo que carecen de estabilidad laboral, seguridad social y prestaciones.

Dicho lo anterior, pasamos a caracterizar el vecindario, el tipo de asentamiento que presenta esta población en la ciudad. Los vecindarios interétnicos agrupan a personas de un mismo lugar de origen y étnico, además conviven con otros inmigrantes y no indígenas de clases desfavorecidas. Lo que nos permite determinar así al vecindario indígena hñahñu donde se asienta la población de estudio.

Heterogéneas secciones matizan la sociedad contemporánea. En los lugares urbanos algunos de estos sectores gozan de un carácter hegemónico, mientras que otros instituyen dependencias. Secuela de la respectiva organización a la que arriba históricamente un grupo designado. Entre las subordinaciones culturales se localizan las que emanan en las migraciones a las grandes ciudades a partir de la renovada propensión a la urbanización.

Esta nueva modernización genera una dilapidación de los empleos sin calificación y la degradación de las condiciones de trabajo, que impulsan la polarización y deterioran la reproducción.

Se crea en un espacio compartido donde la población es heterogénea; está compuesta por migrantes y urbanos que provienen de diferentes ambientes sociales y culturales, poseedores de distintas costumbres, en consecuencia, existe una gran diversidad cultural en esos lugares. Características de los vecindarios interétnicos, a los cuales se adscribe el Albergue de la calle Nopal en la colonia Atlampa.

Llegan a franjas con características típicas donde se aglutinaba la marginación, la miseria, la disipación y la fechoría; éstas hospedan a los grupos con otra cultura, a personas que comparten con ellos análoga realidad de marginalidad, como en el “albergue”.

Estos lugares son despojados de sus actividades económicas anteriores, como la industria fabril, y que paralelamente sufren una subida acelerada del desempleo ligada a la reconversión industrial; donde tienden a concentrarse poblaciones de grupos étnicos y a acumularse además del desempleo y bajos ingresos, pobreza y desajustes sociales, convirtiéndolo en un espacio segregado y tornado en sinónimo de fracaso, miseria y delincuencia.

Las particularidades palpables del asentamiento originan una situación dañosa y resguardan circunstancias socioculturales de subsistencia tales como la aglomeración y la promiscuidad.

El desempleo, puestos de trabajo efímeros y mal pagados, la reunión de carencias dentro de los hogares y los barrios populares, el repliegue de las tramas interpersonales y el debilitamiento de los lazos sociales, en general el problema de enmendar el encierro y la amargura, todos estos fenómenos pueden notarse, en niveles diversos, en el conjunto de las sociedades.

En la ciudad, los confines étnicos no siempre se semejan con los bordes físicos que separan a los grupos. Los migrantes indígenas conservan sus territorios al lado de los no indígenas de los sectores más repudiados y de otros emigrados.

En las entidades de migrantes con una cultura diferente a la que encuentra en su destino migratorio, los miembros tienden, por un lado a adaptar la cultura de los padres, y por otro, a apropiarse de la nueva cultura.

El estilo de vida está conformado por el agregado de acciones que se consuman para perdurar, éste se enlaza con el entorno físico y las relaciones en el asentamiento, componentes que median en la vida del grupo.

La comunidad hñahñu en la ciudad es una densa red de relaciones que se conglomeran hasta confundirse y las familias se hallan enlazadas por alianza más que por filiación, como las que hay entre habitantes del Nopal y otros vecindarios, como el de la avenida Chapultepec o los de la colonia Martín Carrera o los de la colonia Doctores.

Su relación con la ciudad es espinosa. A pesar de que muchos de ellos se establecieron en ella desde hace años, ésta es presumiblemente el ámbito en el cual interactúan menos pues la mayor fase de su socialización se lleva a cabo en el grupo doméstico. Además, la propia urbe les anula y se esfuerza en omitir su aparición en las calles y plazas. Servicios como el comercio y el transporte les precisan engranarse con habitantes urbanos que se pueden revelar indiferentes e incluso discrepantes hacia ellos³.

Nuestra comunidad de migrantes está establecida en un predio llamado “El albergue” en la calle de Nopal cientoventiseis en la colonia Atlampa, delegación Cuauhtémoc.

En el período prehispánico en Atlampa, los ríos de Azcapotzalco y de Tlanepantla se dividían allí. De ahí su designación que procede de atl – agua,

³ Cfr. Martínez, Regina (2007) *Vivir invisibles*, México, CIESAS, p. 111.

amacaxtli – bifurcación, y pan – lugar (donde el agua se divide). La urbanización de la colonia Atlampa se remonta a fines del siglo XIX, cuando se emprendió la construcción del ferrocarril central mexicano. Por Atlampa desfilaron gran número de rutas que se vertían en las grandes fábricas que se instauraron en el rumbo (Gobierno del D.F., 2007:113)

Se inicia en la década de los cuarenta el establecimiento de la industria en la zona, que genera una población de trabajadores que se va instalando en estas colonias. Para el período de los sesenta, en la colonia Atlampa sobre la calle de Nopal (cientoveintiseis), se establecen las fábricas Brenan y Walken Maquinaria, que subsisten hasta los ochenta cuando se cierran; para que en el mismo lugar se formara un batallón de policía, que persiste hasta los noventa; que es cuando el batallón es sustituido, en el mismo lugar, por un albergue para indigentes, donde se les proporcionaba hospedaje nocturno y alimentación; a fines de los noventa el albergue es sustituido como predio donde viven más de cincuenta familias que es conocido como “El Albergue” donde no pagan renta ni servicios, de las cuales quince son de origen hñahñu de Santiago Mezquititlán

Habitan en una vecindad que alberga a personas del mismo lugar de origen. Por lo general, cada grupo doméstico ocupa un cuarto y comparte los servicios de agua y los sanitarios con los demás inquilinos. Los patios se utilizan como espacios de juego para los niños, tendederos de ropa y lugares de trabajo

Quienes habitan en los contornos de las zonas residenciales de la clase media han tenido que enfrentar el rechazo de sus vecinos. Todos los delitos que se cometen les son atribuidos por los no indígenas, quienes han llegado a exigir su salida de la colonia, también han comenzado a tener problemas de drogadicción.

Los indígenas buscan arreglar los conflictos de buena manera debido a que su condición de minoría étnica y su pobreza les coloca en una situación de vulnerabilidad y carecer de poder para enfrentarlos de otra manera. Tal es el caso del padre de Juanita (5° grado), quien en un conflicto en el albergue, fue agredido físicamente y golpeado por otro vecino no indígena, produciéndole

heridas que ameritaban atención médica. Aunque la señora Paula indica que prefieren “llevarla tranquila”⁴.

Traspasando un portón azul que da a la calle, se encuentra uno en un patio, en el que en algunas partes se aprecian los tendederos de ropa que se ha lavado en la zona de lavaderos de los que hay alrededor de catorce, al igual que un altar donde se encuentra una virgen en el trayecto hacia otro patio más pequeño, donde se ha instalado cuartos de lámina metálica. Hay aproximadamente ocho sanitarios, para todas las viviendas que son alrededor de cincuenta, de las cuales quince son de familias hñahñu.

Las viviendas son pequeñas, consisten de un solo cuarto sin ventanas, baño ni agua corriente. La familia, que aumenta con la llegada de parientes, duerme, cocina, come y convive en ese espacio reducido. En el mismo espacio está la cocina, el dormitorio, un pequeño altar con algún santo, sillas, mesa, no cuentan con ropero y la ropa está en cajas de cartón, al igual que otros objetos útiles; una cama insuficiente para el número de personas que habitan el lugar. Muy pocas cuentan con aparatos eléctricos como refrigeradores, lavadoras, etc. a lo sumo con un pequeño radio⁵.

La calle es insalubre y peligrosa, el ambiente del lugar limita y afecta su desarrollo psicosocial; el hacinamiento reduce su libertad de movimiento, en tanto que la promiscuidad y la violencia repercuten en su salud emocional.

Los habitantes de esos barrios experimentan la sensación de que ellos mismos y sus hijos no tienen la menor posibilidad de conocer un porvenir que no sea la miseria y la exclusión. A esta sensación de encierro social se agrega la ira de los jóvenes ciudadanos desocupados ante la denigración de su barrio.

Su regionalismo se manifiesta como una tendencia a mantener contacto permanente con el lugar de origen; el contacto puede ser real si se hacen varios viajes o recibir visitas de parientes.

La relación con amigos urbanos va sustituyendo el del lugar de origen y le integra a su nueva realidad. Refuerza la confianza entre vecinos, pero se conlleva el riesgo de adquirir malas compañías, pandillerismo, robo o drogadicción.

⁴ Entrevista, diario de campo 20 de marzo de 2009

⁵ Diario de campo 20 de octubre de 2008

Además, el albergue está enclavado en una zona sumamente violenta, mencionaremos sólo algunos casos: la conserje de la escuela cita que en una ocasión que vino la supervisora (a la escuela) llegó muy asustada, esta última dijo que ahí en la gasolinera (a una calle de la escuela) vio un coche con las puertas y cajuelas abiertas, a lo que la conserje comentó que fue el día que hubo una liberación de un secuestro por lo que había un operativo policiaco, resaltó que la supervisora preguntó que si así era siempre y le respondieron que sí; en forma burlona la conserje comentó que la supervisora ya no regresó a visitar la escuela.

Otro fue cuando la policía rodeo la escuela y las calles aledañas, dado que asistieron a un desalojo y estaban ahí para prevenir desordenes, que los maestros se preguntaban que pasaba, si seguían con sus actividades o se retiraban, en un ambiente de tensión finalmente los granaderos se retiraron pudiendo continuar sus labores.

En uno de los traslados a la escuela primaria, una calle atrás de la misma (Nopal) una parte de la banqueta, por la que comúnmente circulaba, se encontraba acordonada por lo que tuve que rodear, dándome cuenta de que había dibujada una figura humana con gis en el piso, lo que evidenciaba un peritaje de cadáver; al indagar sólo comentaron que ya había amanecido allí, situación que o era verdad o no la decían para no meterse en problemas⁶.

En otra ocasión, la maestra Rosita estaba atendiendo a un grupo en la biblioteca, señalando a uno de los niños comentó que su hermano, egresado de esa escuela, ahora se dedicaba a asaltar a mano armada los peseros y que el alumno le dijo que el hermano tenía pistola, finalmente comento que lo atraparon y estaba en el reclusorio⁷.

La marginalidad proviene, por un lado de la dilapidación de empleos sin calificación, y por el otro, de la degradación de las condiciones de trabajo, que impulsan la polarización y deterioran la reproducción. En estas circunstancias conviven y se relacionan trabajadores, desempleados y subempleados. El extremo o lo avanzado de este proceso se entiende como una combinación de fraccionamientos étnicos y espaciales en círculos de pobreza agigantada, destrucción social y violencia, con nuevos géneros de reclusión.

⁶ Diario de campo 11 de marzo de 2009

⁷ Diario de campo 2 de marzo de 2007

No es la centralización de la carencia en sí, sino su congregación muy exclusiva en esta textura que conlleva rechazo, estigmatización y desamparo, lo que esclarece el detrimento del barrio y las congojas que inflige a sus habitantes⁸.

En estas circunstancias, la violencia y el vandalismo se puede dilucidar como una réplica al terror socioeconómico y simbólico al que están subordinados al localizarse en una parte perjudiciada. La escasez material, el oprobio simbólico fusionado con la intimidación aguda, expresan el matiz asfixiante de la vida diaria en el barrio.

La impresión de desequilibrio y recelo son originadas por una ascendente fechoría y por la naturaleza humillante de las condiciones de vida donde poblaciones diversas y quebrantables se inscriben en acercamiento cotidiano. Un penetrante riesgo físico abrumba la vida usual y forja una atmósfera angustiosa de terror que induce el inminente desvanecimiento de la concordia colectiva.

En el área sectorial CUH-1Tlatelolco de la policía, a la que corresponde la colonia Atlampa, manejan a la colonia como de tradición delictiva (entre las que incluyen a la Pensil, la Anáhuac, la Santa Julia) en la que son comunes lo que denominan delitos previsible: robo a transeúntes, a casa habitación, a vehículo, con violencia o sin violencia; de los que se dan de 8 a 9 delitos diarios. Además, atribuyen su reproducción a que los hijos asumen el "oficio" de los padres (delincuentes)⁹.

Así pues, como producto de la estigmatización territorial está incrementando las prácticas de diferenciación y apartamiento sociales intrínsecos que favorecen a contraer la confianza interpersonal y a socavar la solidaridad social.

La violencia en la calle, perturba como contrapeso la viabilidad de las estructuras locales y con ello los niveles de vida de aquellos que se supeditan a ella.

Las escuelas, después del vecindario, son el lugar donde sufren diferenciación, segregación, discriminación tanto de compañeros como de

⁸ Cfr. Wacquant, Loic *Los condenados de la tierra*, Argentina, Siglo XXI, p. 260

⁹ Diario de campo 15 de junio de 2009

maestros; y sus relaciones con las instituciones de asistencia social que siguiendo políticas públicas, poco a poco los han dejado al abandono.

Capítulo II Antropología de la Escolarización indígena

De la socialización familiar a la escolarización

Hecha la caracterización de la población hñahñu migrante de la colonia Atlampa en la calle Nopal, pasamos a sus procesos de escolarización abordando las teorías de la socialización infantil y la escolarización.

Intentaremos ver cómo la socialización infantil en sociedades no occidentales se da en el seno de la familia, pero además apreciar que en las sociedades occidentales este proceso se da en las instituciones escolares; por lo que la educación transita de la familia en unas sociedades, a las escuelas en otras. Para ello iniciaremos con la discusión en torno a la socialización.

La socialización primaria incorpora al niño a las reglas sociales y al universo simbólico, a través de la familia. La adquisición del lenguaje y de las formas de vida de los modos de ser sociales, de los distintos papeles o comportamientos constituye el fondo de la socialización secundaria, en forma de escuela. Lo que resulta de ambas es la encarnación de un orden simbólico, éste resulta inseparable de las instituciones, especialmente de las elementales de nuestra forma de vida: la familia y la escuela.

Por otro lado, la socialización en la organización es formal, a través de los contratos y sus fines; la informal, por medio de interacciones.

Para algunos la socialización es la forma en que los organismos y sociedades conforman los actores. Para otros, es un asunto institucionalizado cuyo propósito es la transmisión de la cultura organizacional, pero en vez de un proceso unidireccional en el que los individuos se adaptan a la institución, estos buscan desplegar un esquema bidireccional para entender la socialización, y plantean que en él deberá incitarse a los individuos a influir y cambiar la organización, en usos y costumbres organizacionales que influyen en ellos (Grediaga, 2000:188).

Ocurren procesos de socialización en los adultos para prepararlos en el desempeño de distintos papeles y niveles sociales. Durante la interacción en ese desempeño se construyen y refuerzan valores y normas que orientan la

acción de los miembros de los diversos grupos sociales en los que se integran como actores.

Los contenidos de socialización de los nuevos integrantes de las organizaciones resultan de y se modifican en la interacción de cada grupo social, además por el hecho de que dichos grupos están ubicados dentro de las relaciones sociales más amplias a las que pertenecen. En vez de entender la socialización como un medio para introducir a quienes se inician en la cultura y la vida habría que observar las creencias y símbolos, para poder analizar cómo influyen en los individuos y en la modificación de sus contextos (Grediaga, 2000:187).

Los grupos imprimen sus valores, a través de un conjunto básico: las expectativas, los intereses y las actitudes. Además estos pueden ser vistos como propuestas basadas en creencias, códigos éticos e instituciones morales; normas y expectativas del contexto social y dependen de la justificación colectiva; sentimientos y preferencias personales contaminadas emotiva y moralmente.

Todo conocimiento de la vida cotidiana tiene lugar en función de un diseño interpretativo, estos originan esquemas o sistemas de significado y el complejo de esto es el universo simbólico, como la producción conceptual de sucesivas generaciones. Así, los esquemas de sentido son visiones del mundo. “La socialización consiste en la internalización de la visión del mundo y de la configuración de significado que le corresponde”¹⁰.

La perspectiva cultural de los grupos humanos implica la construcción de significados, fenómeno del que no se puede prescindir por muy acotado que sea nuestro propósito o por muy técnica que sea la institución.

La cultura institucional comprende el conjunto de comportamientos y significados que genera la organización como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan en conservar y reproducir, condicionan el tipo de vida y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos (Pérez, 1998:177).

¹⁰ Melich, Jean (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*, España, Paidós, p. 42

Puede comprenderse a la cultura institucional en la trama en la cual el significado y exégesis de las praxis se define, pero habría que razonar que es también el contorno en el cual, el significado se cimienta y establece. El espacio simbólico es un agregado de diseños de sentido socialmente objetivados que se remiten a la vida cotidiana y a un mundo que se piensa como eminente. La objetivación de este orbe se afina básicamente en la institucionalización.

Para aprehender la cultura institucional se tiene que sumar entre las diferentes dimensiones amplias y restringidas, entre las políticas y sus consonancias e incompatibilidades en los intercambios que concretan la vida de la institución. Para suscribir esas permutas es preciso advertir la mecánica interactiva entre los rasgos de la disposición organizativa y las actividades, intereses, papeles y usanzas de individuos y grupos.

Se cultiva en las instituciones que propagar roles, procedimientos y géneros habituales es la preferible manera de evadir contrariedades. Los caracteres que estipulan los valores y los eslabones en cada institución es también resulta de esperanzas externas, de las reclamaciones de la fase de socialización y de las obligaciones de los actores implicados. La agregación constante e irreflexiva de la cultura, es el principio categórico en la fijación de la conducta, ensamblada a los requerimientos de las instituciones.

La anexión de esquemas de la cultura de la agrupación tiene colocación en cada individuo a través de un desarrollo personal de explicación y alineación que se distingue en virtud de las ventajas y representaciones confeccionadas en la construcción particular. Esta es causante de las tonalidades discordantes que disciernen cada proceso de socialización y que apremian el montaje de identidades subjetivas desemejantes a pesar de la anhelada homogeneidad cultural.

La cultura al mismo tiempo de encuadrar una ininteligible red de pensamientos correspondidos que valen como plataforma a través de la cual las inteligencias individuales interactúan en la propagación; nos aprueba registrar como natural la forma de cavilar y advertir de los demás, nos permite pronosticar y presagiar los actos de los otros, por lo que podemos coadyuvar con ellos. Nos ilustramos en las paradigmas de la cultura como personas

aunque no son únicamente de nosotros, sino correspondidas. Este aprendizaje y copropiedad se promueve cuando concurrimos y participamos en grupos.

Para la comunicación mediante el lenguaje y conservar una vida social debemos hallarnos en el seno de una cultura y adaptarnos a ella. La comunicación estriba de la experiencia conllevada que fija los significados del lenguaje, es decir, la cultura común. Un aspecto de la cultura –sus sistemas de símbolos y en específico el lenguaje - suministran un medio a través del cual el hombre puede reflexionar, y esto significa regular la cultura (Stenhouse, 1997:58)

La conformación de significaciones y actuaciones que se han elaborado, en un ambiente, vida precedente y análoga a la escuela, mediante reciprocidades con el hábitat familiar y social. Lo cual involucra el tratado de la registro de los asuntos de fabricación del sentido, escenarios, distribuciones, diseños de reflexión, afectividad y acción.

Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a descubrir una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropieza en sus esfuerzos por obtener el significado. Sólo así puede uno erigir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia. La escuela debe cultivarla y nutrirla (Bruner, 1997:12 y 21).

La transcripción de las disposiciones simbólicas se ostenta por el particularidad aprovechable de la inteligencia, como encadenamiento del episodio y la socialización donde a cada término le concierne un ejemplar de la vida cotidiana. Así es como el ejercicio pedagógico se distingue como una ejecución simbólica, en la vida cotidiana se vislumbra como un proceso inter e intra subjetivo que no se constriñe a las repetidas formas de socialización.

La elección de contenidos de la cultura general para su trabajo en la escuela involucra un conjunto de significados y actuaciones cuyo aprendizaje se pretende estimular en las nuevas generaciones a través de la institución escolar, y se definen en el currículum; así, la escuela tiene tres funciones: socializar, instruir y educar (Pérez, 1998:253).

Las modalidades educativas están infiltradas de metáforas, ya que los actores se destinan a colmarse de módulos simbólicos constreñidos que por lo habitual se atinan adeptos a doctrinas, y se animan a estar entroncados.

El objeto de las prácticas educativas es agilizar, en cada sujeto, la fabricación consciente de sus modos de pensar, sentir y actuar, mediante el ejercicio soberano de su independencia intelectual. Si en los procesos de socialización priva la pretensión de transferir las adquisiciones históricas de la cultura y modelos de proceder del grupo, en los procesos educativos permiten la tendencia innovadora de avivar la creación subjetiva y la autonomía intelectual.

Las configuraciones educativas tienen en cuenta cómo se examina la situación de la escuela y el aula, cómo se interpreta ésta partiendo de la experiencia, creencias y suposiciones de los individuos y cómo se manifiesta esta interpretación en acciones. Los contextos educativos nos proporcionan elementos para explorar la compleja relación entre creencias, ideas y percepciones de las personas y cómo se expresan a través de acciones dentro del tejido social (Goodman, 2001:74).

La educación no sólo es una faena versada de procesamiento de información armónicamente instituida; es una empresa compleja de acoplar una cultura a los menesteres de sus integrantes, y de acomodar a sus porciones y sus formas de irrumpir en las necesidades de la cultura.

La escolarización en la cultura occidental en general, parece estar congregada en la intención de evaluación; esta mirada se combina con la enérgica vehemencia en la competencia y logros asegurados con un número significativo de prácticas de aprendizaje desalentadoras para el sistema escolar (Spindler, 2000: 32)

A la aplicación selectiva del adiestramiento se le carga hoy en día la de posibilitar algo usual para todos. Todo el mundo se prepara y la escuela debe aportar la cultura común, así como las culturas especializadas que destacan entre sí a las comunidades dentro de la sociedad. En vez de adecuar y estimar la situación cultural, la escuela intenta cumplir una tarea primordial en la propagación de unidades cardinales de la vasta cultura que liga a todos los hombres en sociedad. La escuela no sólo tiene que desempeñar la función significativa y consecuente reforzando a los niños a tornarse en versados, sino también a transformarse en hombres.

La cultura de la clase es la cultura académica. Como los alumnos son diestros, pueden hacer de esta cultura académica, que concreta su vital base común, el vehículo de su vida social en la escuela.

La cultura de cualquier grupo debe avistarse en la trama de la cultura integral de una sociedad. La cultura del grupo dispone una colección estipulada de todos los pensamientos posibles en su sociedad. Los grupos, escuelas o aulas disfrutan culturas patrimoniales las que se infunde a sus piezas; son como los demás grupos sociales pequeños. La educación es un proceso de grupo que obedece al intercambio. Y la comunicación no se implanta simplemente del tutor hacia la cátedra. Para que la clase forje suya la cultura, se obliga a descifrar en ella su particular vida social.

Los conjuntos educativos se formalizan en un trazado regulado, con el designio ostensible de preparar a los alumnos en la cultura. Como la sociedad no aporta las inscripciones de grupo que transfirieran todos los designios culturales, instituimos grupos expertos que lleven a cabo ese quehacer. Los educadores son encargados de controlar el ejercicio de esos grupos; dentro de esas agrupaciones se propagan dos tipos de cultura. Por una parte, pueden infundirse representaciones preponderantemente sociales, éticas, principios y disposiciones; por otra, la formación puede emitir los ideales involucrados en el currículum. La primera esta en manos de la influencia de personas, la segunda de símbolos.

En consecuencia, el asunto es cómo es más apropiado considerar el currículum como una selección de la cultura, debe vislumbrarse tanto en relación con la vida social de la clase, como del fondo cultural de nuestra sociedad en conjunto. El currículum que, extramuros de la escuela, brinda a los alumnos su experiencia social general y los medios que intervienen en la escuela (Stenhouse, 1997:85)

El compendio de la cultura que configura el currículum es el recurso a través del cual se promueve la interacción social en el salón. Este se transcribe en proceso social en el que se sucede el adiestramiento, se consuman los hallazgos y los alumnos se acomodan a la cultura y aprenden a cavilar de forma libre en el marco de la cultura. El afán del maestro gravita en inspeccionar y vigilar este proceso social a medida que se desdobra en su clase, y a disponer el currículum que lo nutre.

El fin fundamental de la educación consiste en transmitir cultura a través de los símbolos que la hacen accesible a la crítica y el pensamiento creador.

La cultura escolar la tomamos como "la clase tiene una cultura propia; posee unos valores, una información, unas técnicas, unas interpretaciones y unos significados que comparten sus miembros. La cultura de la clase es, en su mayor parte, un reflejo selectivo de la cultura de la sociedad"¹¹.

Es factible que todo lo que aprenden los alumnos sea cultura en dos sentidos. En primer lugar, comparten las ideas creadas y perpetuadas por su propio grupo de clase; en segundo lugar, estas ideas las comulgan también con algunos grupos no pertenecientes a la clase, es decir, forman parte del movimiento cultural de la sociedad en general.

De este modo, el maestro genera y favorece una cultura en su clase, y así, determina de alguna manera la afiliación de su grupo a la clase a otros grupos externos a la clase.

Esa cultura escogida de la clase integra el currículum. En esencia, la cultura presume cánones, igual que el currículum. La intervención individual dentro de una cultura alcanza su congruencia debido a las normas subyacentes a ella, lo mismo acontece con la acción del maestro ante el currículum. Endosa cultura forjando formas de penetrar las entidades ordinarias a los intelectos de sus alumnos y esa cultura se obliga a modularse en reglas suscritas por el grupo.

Por tanto, el grupo de clase tiene una cultura propia, declamada en pautas, y la atribución emanada de la vida en ese grupo insiste ser más fuerte que la coexistencia con el maestro. En relación, la ocupación del maestro se asienta, en repercutir en la cultura del grupo y en los criterios en los que se basa. Sin duda, en la clase hay subgrupos pequeños y cada individuo es importante. Pero el grupo precisa los papeles de los subgrupos y los individuos. No todo se solventa en una semejanza invariable, sino hay una cultura frontal, enérgica y corpulenta, que aprueba diferenciaciones en su entraña, pero aporta la vivencia primordial de verse en el grupo.

Los bloques culturales que instituyen el currículum no están cercados. La cultura contiene muestrarios significativos engorrosos y no simples amasijos

¹¹ Stenhouse, Laurence (1997) *Cultura y educación*, Sevilla, Kikiriki comunicación educativa, p. 94.

de porciones soberanas. La escuela tiene la encomienda de socorrer a los alumnos a instaurar engranes entre las ideas y, de ese modo, montar agregados armonizados que descubran una enfoque acerca de la vida.

En suma, una clase acoge valores, información, técnicas e interpretaciones y erige una cultura propia. Cuando un niño al que ha enseñado a sustraer mediante igualdades de sumas y se adhiere a una clase que resta por descomposición nota rápidamente la presión del grupo cultural diferente que trata de llevarlo al redil (Stenhouse, 1997:99). Retomo este ejemplo, para plantear el conflicto que se genera en la relación entre la cultura general y la cultura de la escuela.

Se ha definido el papel de la escuela como el de transmitir la cultura del grupo, situación que lleva al proceso de homogeneización de los patrones culturales en todos los miembros del grupo. En el caso de las escuelas donde asisten niños indígenas, la cultura de la escuela les exige ciertos comportamientos, conductas y actitudes; que inicialmente no entiende a esos niños por no hablar la lengua, una de las bases sustanciales de la cultura. Al no creerse capaces de entender a estos niños, lo que hacen los maestros es transmitir la cultura propia e impulsar la cultura escolar, las cuales no corresponden a la cultura particular de esos niños, orientándose a borrar esa cultura específica a través de la justificación de una homogeneización de patrones. Esto genera, entonces, la presión del grupo cultural diferente, dominante, para hacerlos entrar en la cultura de la escuela como parte derivada de la cultura general, y así llevarlos al redil. Esto es, la eliminación de una cultura particular y el ejercicio de prácticas de segregación y discriminación en la escuela.

Los profesores como no discernen los valores y dogmas de los alumnos indígenas no son previsores de que sus específicos valores y creencias son disímiles. Como efecto, los alumnos afrontan trances culturales en sus entrelaces con el colectivo escolar.

Así, las escuelas oficiales tasan las diligencias y valores de los grupos étnicos con valores y prácticas dominantes. En los países, la preparación se hallará asentada en la cultura dominante, y el idioma de conocimiento será el la cultura designada por los poderes., pues son los engranajes por excelencia de reproducción.

Los procesos de escolarización, a través de los cuales se da la transmisión cultural, generan una cultura escolar. Esta cultura escolar entra en conflicto con la cultura particular de los alumnos indígenas migrantes hñahñu al no haber correspondencia entre ellas. El conflicto se refleja en la segregación y discriminación de esos grupos en la escuela, aunque también en la sociedad, como se ha planteado inicialmente al hablar del contacto cultural.

La educación en la antropología

Trataremos de hacer un breve resumen de la trayectoria que ha tenido la utilización de la antropología y sus métodos, para ser aplicados a objetos específicamente educativos. Esto es, cómo ha sido vista la cuestión educativa por las diferentes corrientes, que se inician con el funcionalismo y se ve la panorámica a lo largo del siglo XX. El texto *Lecturas de antropología para educadores* (Velasco y Díaz, 1993) nos facilita la tarea.

El panorama se divide en dos partes: una que nos presenta la antropología de la educación y, otra que muestra la utilización de la etnografía para realizar estudios sobre educación.

La antropología de la educación se inicia desde los treinta del siglo XX en los E.U. con Mead, que realiza un estudio donde ve a la escuela como organización social de la comunidad, descubriendo los contextos cambiantes de los procesos de socialización, en relación con la educación de los jóvenes americanos de esa época.

Para los cincuenta, en los E.U. se continúa esta tendencia ahora con la comparación entre estructuras y rituales en las aulas escolares. Entre los sesenta y setenta, se centraron en la crianza de niños y la endoculturación en las sociedades tradicionales, cambios culturales modernizadores, relación institución comunicación, educación en sociedades industrializadas: migrantes y negros, minorías, aculturación.

Para los setenta en E. U., la unión de antropología y educación arroja estudios sobre la escuela. En este período y posteriores, se orientan hacia las pautas de interacción y participación en escenarios escolares; luego a sistemas simbólicos en grandes ciudades donde la escuela y el salón tienen un lugar particular.

Ya en los ochenta, pretende explicar la transmisión cultural como objeto teórico.

Así, la antropología de la educación pasa de los contenidos escolares a códigos culturales y luego a procesos cognitivos.

Dentro de la etnografía en educación, iniciaremos diciendo que en E. U. tiene dos campos: uno, es la exploración de la escuela como transmisión

cultural, y otro, como conflicto cultural en el aula. Con dos niveles: uno micro, como cambio en las aulas y la escuela (organización, investigación en la escuela y administración). Otra macro: con transformación de escuelas, examinando su papel como agente de cambio en la sociedad (reproducción, estratificación y jerarquía).

La dimensión micro de los estudios educativos se ha preocupado por la escuela, el aula o el ambiente familiar, donde la escolarización es la transmisión cultural como el proceso por el que la escuela desarrolla en los niños actitudes, valores y nociones sobre el mundo.

A su vez, la macro tiene dos vertientes: los rasgos organizativos de las escuelas reflejan la estructura social local; y la correspondencia entre organización de la escuela y estructura social comunitaria que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje. Existe una propuesta que pretende integrar la perspectiva micro con la macro como etnografía de la escolarización o ecología cultural.

La educación vista desde la perspectiva antropológica, se inicia con los clásicos que estudian la educación formal, y que se reducían a hacer comentarios sobre la escolarización que la presentaban como un problema social de los nativos en territorios coloniales o de inmigrantes y minorías en sus propios países.

La esencia del proceso cultural puede ser establecido cuando los pueblos de diferentes culturas se juntan, esto es aculturación, que es una constante lucha entre integración y desintegración. Básicamente esto es la educación, es decir, es más que transmisión cultural de una generación a otra. Es transmisión y además transformación de pueblos que están más o menos en conflicto. Bajo estas circunstancias el proceso completo puede convertirse en penoso porque puede conducir a la desintegración de la cultura de uno o más de los grupos en contacto.

Iniciamos con la perspectiva funcionalista, Malinowski (1943: 649-665) define que por educación se entiende el proceso integral de transmisión de la cultura. Enseñar es alguna parte restrictiva de lo que es profesionalmente dado por el maestro al alumno, por el educador profesional a aquellos que llegan bajo su tutela en una institución organizada de aprendizaje. En muchas sociedades, sean simples o complejas, el infante nace desnudo, sin tutoría,

dotado sólo con sus cualidades innatas de mente y cuerpo y tiene que ser gradualmente desarrollados en el proceso, no sólo para adquirir habilidades y las ideas de su cultura, sino además desarrollar valores morales, actitudes sociales y creencias que constituyen ciudadanía y personalidad en el amplio sentido del término. En “culturas primitivas” este proceso integral de educación es llevado por la familia, por el grupo de juego, por medio de ceremonias de iniciación, y por aprendizajes dados por todo grupo profesional en el que el individuo es adoptado.

En comunidades que se jactan de una muy ampliamente diferenciada civilización, el niño es tomado fuera del sector de compañeros de juego y ocupaciones, y tiene que entrar a una institución especializada, la escuela; que se concentra, primero, en darle los elementos del conocimiento general y habilidad y, entonces, gradualmente desarrollar habilidades profesionales, manuales o mentales.

Todas estas dificultades y peligros aumentan inmensamente cuando la educación es suministrada de una cultura a otra. Bajo tales condiciones la escuela está basada en un sistema derivado de una altamente mecanizada, capitalista y sofisticada civilización.

Así, podemos definir la cultura desde esta perspectiva funcionalista, como el cuerpo de materiales, los tipos de organización social, costumbres, creencias y valores morales que el hombre necesita y maneja como un instrumental en el ajuste de su desarrollo y la satisfacción de sus necesidades.

Educación bajo condiciones normales, es la transmisión de la cultura de una generación a otra. Bajo condiciones de cambio cultural o transculturación implica no solamente la transmisión de un sistema, se juntan dos. Y aquí, cuando se agregan las diferencias culturales entran dos factores más complicados, étnicos y de diferencia en el nivel de desarrollo, la situación se convierte en compleja y cargada de peligrosas posibilidades.

Como todo proceso de producción, la educación implica materiales, el mecanismo de moldear y el mercado abierto para el producto terminado. El traslado de algunos de estos términos metamorfoseados en conceptos concretos, podemos decir que toda educación toma en cuenta el contexto cultural, presenta estas fases definidas: derecho a nacer, moldear la personalidad y el carácter de ciudadanía. En cada una de estas pautas

tendremos importancias diferentes a registrar cuando nos aproximamos a educación intercultural como opuesta a la simple transmisión de habilidades tradicionales, ideas y valores en un grupo homogéneo. Como observamos, con el derecho a nacer, un ser humano nace con una dote biológica y además con su destino social y cultural ampliamente definido por el hecho de nacer. Esta primogenitura es definida en parte por la herencia biológica y en parte por la herencia cultural. En nuestra civilización hemos reconocido esto completamente y en la segunda fase de educación, de enseñanza y moldeamiento, toma definitiva de conocimiento y el contenido social y cultural del niño. El tipo de enseñanza y aprendizaje ha sido definitivamente adaptado al derecho de nacer. Lo mejor que este ajuste esta sopesado, planeado y efectuado, será el carácter de ciudadanía recibido por el humano, como el fin de su educación.

Ciertas habilidades específicas, ciertas contribuciones específicas de una variedad de especie humana contra otras, deben ser apreciadas, desarrolladas y observadas como un capital esencial en la cooperación intercultural.

Por otro lado, la escuela de cultura y personalidad (americana) realizan estudios sistemáticos de las teorías y prácticas de la crianza de los niños en pueblos no occidentales, entre migrantes o entre minorías. Desde esta perspectiva –transmisión cultural o endoculturación- el fracaso escolar relativo de algunas minorías y de las clases bajas, suele atribuirse a un conflicto cultural.

Así, la orientación pragmatista de la investigación enfocada hacia la intervención, la definición que desde la transmisión cultural se hace de la escolarización de cultura y personalidad y la producción de los educadores; parecen alentar la formulación y el desarrollo de la etnografía escolar sin una adecuada teoría de la escolarización, en el contexto de los imperativos culturales.

Esta ha influido de una manera doble: por un lado, muchos de los antropólogos pioneros en investigación en escuelas provienen de este campo; y por el otro, la definición de educación indígena como transmisión cultural ha sido transferida a la educación formal, por lo que la escolarización ha terminado viéndose como un aspecto de esa transmisión.

A esta perspectiva algunos la han denominado antropología psicológica vista como el estudio de la psicología humana en una cultura específica. Su investigación empírica fue claramente guiada por la psicología con: análisis de sueños, el estudio del mito y folclor, transculturalidad y estudios comparativos de cultura y personalidad, organización social, aprendizaje y adaptación. Este tipo de literatura afectó a los maestros y a la enseñanza sugerida.

Dentro de la perspectiva culturalista, para Mead (1943: 633-639) las concepciones modernas de educación son centradas en el énfasis primitivo sobre la necesidad de aprobar lo que estaba establecido y tradicional, basada principalmente en el niño como en el aprendizaje. Ahora reconocemos a la unión y mezcla de gente entre quienes la superioridad fue proclamada por uno sobre otro, nuestros conceptos de educación han sido formados por el deseo de enseñar, convertir, colonizar o asimilar adultos. De la observación de este proceso en la siguiente generación hemos llegado además a creer en el poder de la educación para crear algo nuevo, no meramente perpetuar cosas.

Hay que volver fuera del orbe, al orden de comparación de las diferencias entre culturas humanas primitiva y civilizada, solo como significado de exploración del proceso que ocurre en ambos tipos de cultura, en lugar de nuestras formas, de nuestra conducta presente que rompemos bajo la abstracción de "educación", diferentes formas de proceder características de comunidades primitivas homogéneas.

Con la estratificación social la posibilidad de una educación así como una forma de cambiar estatus es introducida, y otro nuevo componente de desarrollo de la idea educativa. Aquí el énfasis es puesto sobre la necesidad de aprender, por un lado, en vez de alterar el estatus y, por el otro, prevenir la pérdida de estatus por la falta de aprendizaje.

En los miembros de una sociedad estática de casta o grupos de clase diferente pueden haber enseñado a sus hijos diferentes normas de conducta en muchas generaciones, sin diferencias esenciales entre sus actitudes hacia la educación y a las de menos complejidad social.

Solo con la presencia de religiones proselitistas se enfoca la atención sobre significados de la extensión de la verdad sobre pedagogía y las implicaciones educativas de la estratificación social y coloca la base de un interés articulado, el currículum.

Tenemos el cambio de nativos que necesitan aprender otro lenguaje para entender al colonizador que necesita que algún otro aprenda un lenguaje y él, el colonizador, pueda ser entendido. En el curso de la enseñanza nativa a hablar alguna lengua franca, el enfoque total está en la enseñanza, no en técnicas de enseñanza en el sentido pedagógico, sobre sanciones para realizar el aprendizaje nativo. Semejante usos desarrollados rápidamente en una escolarización compulsiva en el lenguaje del colonizador, resulta que en la escuela esta siendo vista como un adjunto del grupo en el poder tanto como un privilegio de quienes aprenden.

La escuela cesa de ser principalmente un proyecto porque los niños fueron enseñados a acumular conocimiento o habilidades y hacer un proyecto político para despertar o mantener la lealtad, inculcando un lenguaje y un sistema de ideas que los discípulos compartían con sus padres.

El concepto de educación tiene un elemento común que diferencia las ideas de conversión, asimilación, colonización exitosa y relaciones entre luchas de clase-casta y educación de actitudes basada en sociedades homogéneas, y la aceptación de discontinuidades entre padres e hijos.

La educación "primitiva" era un proceso por el que la continuidad fue mantenida entre padres e hijos; el maestro actual no es un padre, tío materno o chaman. La moderna educación incluye un pesado énfasis sobre la función de educación para crear discontinuidades.

El doctrinar como una fuerza de caracterización de la conciencia educativa aportada a cualquier grupo en que los hablantes están fuera de simpatías. Los intentos de asimilar, convertir o mantener en sus lugares a otros seres humanos, comprendido como interior a quienes hacen los planes, ha sido un mal resultado que ha distorsionado nuestra filosofía educativa. Ha cambiado el énfasis del crecimiento y búsqueda de un conocimiento de una distada y forzada aceptación de frases trilladas y puntos de vista. Mientras la transmisión de la cultura es un ordenado y continuo proceso en una sociedad lentamente cambiante, los niños hablan el lenguaje de sus padres, estos pequeños seres humanos aprenden todo.

El drama de la discontinuidad que ha sido semejante a la imagen de la vida moderna y porque la educación formal ha sido mirada en gran medida como responsable, sugería a los hombres que quizá la educación podría ser un

proyecto de creación de un nuevo tipo de mundo para desarrollar un nuevo tipo de ser humano.

Según Redfield (1943: 640-648), cuando la educación es considerada como ocurre en la sociedad moderna, creemos primero en la escuela, En una sociedad "primitiva" estas no son ni escuelas ni pedagogos, aun hablamos de la "educación" del niño "primitivo". Estamos, por supuesto, reconociendo una concepción de educación más amplia que el dominio de la escuela creemos esto como el proceso de transmisión cultural renovado, un proceso presente en todas las sociedades y claro, indistinguible de procesos por los que las sociedades persisten y cambian.

Cuando describimos educación sin escuela y sociedad sin libros, estamos probablemente fijando la atención sobre otras instituciones que obvia y formalmente expresan y comunican la tradición local. En esto reconocemos alguna fijación y énfasis de un elemento de la cultura y vemos que en su perpetuación y repetición estos elementos reciben soporte y son comunicados a los jóvenes. Claro, tenemos que llegar a creer que sociedades primitivas están provistas de buena organización y auto consistentes sistemas de instituciones para que los niños sean llevados a creer y actuar como lo hicieron sus padres.

En algunos casos el éxito en la escuela conduce a la educación superior en la ciudad y a la participación en la civilización urbana. La escuela es una institución importante, por medio de ella las sociedades indígenas tienden a pasar miembros a la sociedad ladina, y últimamente a desaparecer. Como semejante instrumento de aculturación y cambio cultural, la escuela es solo una entre un sinnúmero de instituciones efectivas.

La considera como una institución que ayuda a preservar la cultura local, el papel de la escuela es pequeño. La escuela de la aldea en esta área dedica poco tiempo de instrucción a otro puramente técnico y la poca instrucción cultural que se da tiene un pequeño soporte en otros núcleos de la vida aldeana.

Se diría que la instrucción en la casa es casual y asistemática. Un estudio del proceso educativo entre individuos tendería a tomar en cuenta la existencia de historias como relatos y las circunstancias bajo las que son dichos. Lo que dicen ayudan a comunicar y perpetuar la tradición del grupo. Es

significante que en la aldea todos los hombres pasen a través de una serie de servicios públicos, que en su curso muchos emplean y gastan largas horas sentados en compañía de sus compañeros de edad y mayores, y que los mayores en esos momentos cuentan historias y relatan episodios.

En esta sociedad, el proceso educativo no es ampliamente dependiente de instituciones organizadas para propósitos pedagógicos y organizan deliberada instrucción con la familia u otro grupo primario. El ceremonial y otras costumbres expresivas que se han encontrado en todas las sociedades son significativamente educativos.

Multitud de situaciones diarias en que, por palabras o gestos, alguna parte de la tradición es comunicada de individuo a individuo sin la presencia de cualquier institución formal y sin cualquier inculcación deliberada. Esta clase de situaciones corresponden a una forma general a la que Spencer llamó las primeras formas de control social.

En cualquier sociedad, el proceso de educación depende más de los cuentos representados en la conversación. Es sobre todo un proyecto pedagógico formal que existe en la sociedad. En el habla y gestos que tienen lugar en la casa, el juego y el trabajo, sugiere que la gente camina naturalmente alrededor de materias que son interesantes para ellos, la tradición es asegurada y redefinida. En estas situaciones la cultura no solamente es hablada, es actuada, ayuda ante los ojos y por medio de los procesos de los niños, por esto significa, en alto grado, ser educado. Esta parte básica del proceso educativo toma lugar en mucha sociedades y probablemente asemeja una extensión de que sociedades son grandemente iguales es este aspecto. Sobre el fluido de tal experiencia son erigidas, más claramente definidas, instituciones de la tradición popular, así como las deliberadas empresas de pedagogía o propaganda. Como éstas, las sociedades serán basadas ampliamente en diferencias.

Se sugiere la cuestión de si una cultura rica es compatible con unas sociedades en que el mecanismo de educación consiste principalmente de regulaciones formales y conversación casual. La comparación indios ladinos indica una correspondencia entre algunas características de cultura y algunas de educación. Los indígenas creen y dicen tener relación de vida común y más tienen contenido moral o profundo que es el caso con las creencias y cuentos

ladinos. En segundo lugar, en las sociedades indígenas hay una organización social-político-religiosa, un sistema de servicios públicos progresivos por que pasan todos los hombres, que es ampliamente nativo para la comunidad, esta es una fuerza de control social y comprende relativamente cosas sagradas.

Así, una educación esta hecha, por un lado, de regulaciones prácticas e instrucción sin referencia a la tradición, y por otro, tiene nada más expresivo y compulsivo que ejecutar esta influencia que los contactos casuales de la vida diaria, no es posible para educar con referencia a cualquier gran valor moral significativo.

Desde la perspectiva de Benedict (1943: 122-129), están las relaciones entre educación y cambio social. Existen diferentes formas de criar niños, estos pueden ser tratados como adultos pequeños desde el nacimiento y dividir sus días en trabajo y juego; pueden ser pequeños bandidos que se consideran adultos, pillando sus campos y evadiendo responsabilidades, pueden estar siendo privilegiados en lo que todo deseo estratificado, no obstante, es inconsciente. Pero ninguna de estas u otras formas de criar niños, correlacionado o no la cultura, es reproducida en la siguiente generación. La estabilidad de la cultura sobre generaciones no es una función del particular tipo de educación que se da a los niños. Esta es una función ante las condiciones sociales en toda tribu o nación.

En tales condiciones sociales, cualquier método de educación o transmisión de la cultura es conseguir sólo una parte. Una sociedad homogénea enfrenta nuevas circunstancias suficientemente drásticas, perturba el balance cultural transmitido generación tras generación, no importa quien rompa las reglas de la educación que parecen de uso esencial. Nuestro problema en transmisión cultural, aparece de la rapidez de los cambios sociales en nuestras sociedades y los métodos de educación no pueden prevenirlo. Las oportunidades abiertas de nuestro sistema escolar, son posibles solo si la enseñanza de materias y actitudes para que el niño pueda usarlas ampliamente o si les dan el aparato que puedan utilizar. Esas críticas que culpan a la escuela por los cambios que resiente nuestra cultura, están haciendo que el sistema educativo no sufra por los vastos cambios en la estructura de la sociedad moderna.

Somos suficientemente escépticos alrededor de la noción de escuela que tiene el poder de doctrinar a nuestros niños y que mantienen el estado de cosas, que podrían encarar el problema crucial de la relación de educación y orden social. Todo el problema en estas relaciones, de cualquier región estudiada, es el interés de que el método de educación se ajuste a los requerimientos de la sociedad. La mejor educación puede ser débil en una sociedad que no deje al adolescente poner su aprendizaje en práctica. El triunfo puede ser bien adaptado a todo lo que le requieren como adulto.

En este continuo estímulo a los resultados mentales, suplantados por las responsabilidades sociales sobre los miembros que en cualquier sociedad, previene el impedimento del desarrollo intelectual.

La gente de sociedades tradicionales es generalmente más permisiva con sus niños que nosotros, sus métodos de crianza de niños frecuentemente nos parecen atractivos.

La educación que le es dada, no adapta la colocación cooperativa de la vida unida y las agresiones; el pretender chismorrear y la disputa de la vida tribal son medidas objetivas de la falta de consonancia entre la instrucción del niño y el tipo de estructura del carácter que puede operar en la cultura.

Estamos constantemente en peligro en nuestras escuelas, menospreciando el cambio cultural que ocurre en una sociedad como la nuestra. Educación en nuestro mundo hoy debe preparar a nuestros niños para adaptarlos a una condición impensable. Debe darles las bases sobre las que puedan tomar sus decisiones en situaciones, aun no presentes en el panorama.

En lugar de intentar educarnos para reconocer un bien absoluto, nuestros maestros tuvieron que escoger los valores culturales de la civilización de preeminente iniciativa e independencia.

El gran desafío de la educación en nuestro mundo cambiante de hoy, es que requiere de mucho más de nuestros educadores. Este desafío es intensificado cuando tratamos de transmitir nuestra herencia.

La transmisión de la herencia democrática significa primeramente, preparación de niños en nuestras escuelas para actuar como adultos con iniciativa e independencia.

Sin embargo, esta discontinuidad en el ciclo de vida es básica en nuestra cultura y lo hemos usado para dar ventaja. Prolongamos ampliamente la infancia, y lo definimos como un período de aprendizaje. Vemos, por eso, la oportunidad de equipar a nuestros niños con un ininterrumpido curso de enseñanza que puede dárseles.

Nuestras escuelas imponen la cédula escolar, la materia sujeto, el personal, las formas de disciplina, en todas estas materias el niño toma lo que le es ofrecido.

Las condiciones cambiantes en nuestras ciudades hacen difícil para el niño encontrar experiencias en el tipo de conducta sobre el éxito del que en su vida adulta dependerá y suponer que nuestra escuela ofrece tales oportunidades; la persistencia de dependencia infantil en adultez inevitablemente se convertirá en un gran problema social.

Con nuestro sistema de crianza de niños se correrá el peligro de transmisión inadecuada de nuestra herencia cultural, porque el niño puede aprender bien la lección de dependencia, y también puede caer porque aprende bien la lección de sanciones externas para la conducta moral.

Algunas sociedades siguen diferente curso. Desde la primera infancia inculcan genuina autodisciplina e individualismo, en tales sociedades no tiene que hacer semejante transición costosa como es común en nuestra sociedad.

Por otro lado, Herskowitz (1943:737-749) dice que el concepto de educación está restringido a métodos formales de introducir al joven a su cultura, la clase de situaciones bajo las que el fin de su instrucción es lograda, inclusive más que cualquier marco institucional pueda cubrir. En el estudio de la dinámica cultural, es esencial no solo determinar la resistencia al cambio cultural como contra la relativa tasa de cambio en sociedades existentes bajo varias condiciones y por varios afectos de culturas dadas, además de analizar los mecanismos que han hecho para estabilizar el cambio en muchas situaciones históricas posibles.

Durante los primeros meses de vida del pequeño come de su madre la leche que le da, aunque después de cuatro o cinco años otros alimentos son introducidos en su dieta. Como entre muchas tradiciones primitivas hay tiempos no regulares de alimentarse, el pecho es presentado siempre que el niño llora o en cualquier evento.

Entre infancia y pubertad, los mayores ramales educativos pueden ser trazados en la experiencia del desarrollo del niño. Una de esas comprende la abierta crianza que recibe, particularmente en técnicas ocupacionales que deben ser dominadas por el individuo para tomar su propio lugar en la sociedad. En esta categoría, además esta incluida la crianza en la conducta propia hacia la vida y la muerte, y algunos conocimientos de costumbres religiosas y ceremoniales.

La otra rama, está constituida por continua exposición a la atmósfera psicológica del hogar en el que vive y que determina las actitudes que él después tomará hacia otros, especialmente los que pertenecen a sus propias relaciones de grupo, con los que se asociara en el curso normal de eventos por toda su vida adulta.

El adiestrar en la función excretora varía de enseñanza continua al tipo de experiencia condicionada que bien podría, en niños sensitivos, resultar en choque traumático. Como una madre lleva cerca al infante, siente cuando está inquieto y cuando debe ejecutar estas funciones lo coloca en el suelo. En casos ordinarios el proceso de crianza es completado en cualquier forma tranquila después de alrededor de siete años, pero algunos niños no responden a esta instrucción y manifiestan enuresis a la edad de cuatro o cinco años, ensucia las prendas en que duerme.

En este nivel institucional, además, el niño puede ser citado a observar aspectos de la vida no económica, sólo como esfuerzo. En lo esencial las ceremonias que lo afectan directamente entre los peores períodos críticos de su vida, nacimiento y pubertad, son pocos en número. Los muchos ritos que marcan el nacimiento de un infante, la introducción a la sociedad y al retorno de su madre a la total participación en el diario evento, probablemente ocurre temprano para afectar su conducta o su estructura de personalidad.

La atmósfera de tal mezcla puede no afectar el crecimiento del niño, no sólo en sus relaciones inmediatas con su madre, su padre, esposa o hijos, también en la manera en que forma actitudes y reacciones típicas en la vida futura.

Aspectos de la vida de generación en generación han demostrado una perpetuación de la cultura por muchas generaciones y por ser adecuadamente ejecutadas las tareas de adaptación que viven de acuerdo con sanciones.

Es más significativo un entendimiento del papel efectivo de la educación permitiendo transportar valores culturales, bajo condiciones de muy severa presión. Esto es más revelador, el intentar contar en términos de ciertos aspectos de la peculiar organización social de un grupo minoritario. Así, ha sido frecuentemente remarcado que los tipos de familia encontrados en algunas minorías, son aberrantes cuando contrastan las formas presentes de familia entre grupos mayoritarios.

Los niños están más cercanos a su madre que a su padre, y esta tradición puede ser pensada, reinterpretada y retrabajada a la luz de la escena mayoritaria en términos de familia, en donde las relaciones entre madre e hijo han continuado más fuertes que entre padre e hijo.

El punto a ser tratado aquí, es la necesidad de estudiar el papel de la educación en personalidades humanas, para reconocer que presiones indebidas no deben ser puestas en la función de educación, cada uno como elementos estabilizados en la cultura o cómo hacer para cambiarlo.

Con Powdemaker (1943:750-758), la educación incluye aprender a jugar ciertos papeles que son ventajosos para la adaptación individual propia en la cultura particular. Como el cambio cultural y su papel. La adaptación a la sociedad empieza con el nacimiento y termina con la muerte. La cultura no es un paquete limpiamente dado al niño en la escuela, este es un proceso de cambio buscado y gradualmente descubierto. La familia, cine, radio, libros, sindicatos, etc., y otras relaciones personales organizadas y no organizadas son parte de la educación, todas son parte del proceso cultural que determina que conductas y actitudes son canalizadas.

Los niños son completamente dependientes de sus padres, en comer, en sentirse bien y seguro. Aprenden la obediencia ya que les ha sido enseñado que la desobediencia tiene castigo, y al retiro de algo necesita seguridad. Infancia básica y niñez disciplinada relacionada al sexo es impuesta en este nivel. En nuestra cultura, los padres prohíben y castigan desviaciones del niño, que renuncian a su gratificación por la aprobación de sus padres.

Así, la dependencia de las minorías es impuesta en su cultura y nada tiene que ver con factores biológicos.

Una especial combinación de factores culturales, la opresión de un grupo minoritario y una religión que promete a través del poder de sufrir,

ganara al opresor canalizando un tipo de conducta adaptativa. El patrón de conducta ha dado a la minoría una forma de aliviar su culpa sobre sus impulsos agresivos y un método de adaptación a una muy difícil situación cultural.

Una continuación de la enseñanza y un firme mejoramiento en patrones educacionales, con las mismas herramientas gozadas por la mayoría para minimizar las diferencias culturales. Los objetivos minoritarios para el éxito están así concentrándose en un crecimiento, lo mismo que la mayoría y sus objetivos son principalmente en el campo económico, si bien es cierto que en otros campos, como en el arte o los deportes, no son minimizados por cualquiera. Opresión, religión, economía y otros factores sociales, tienen canalizadas sus actividades ofreciéndoles alternativas en cierto rango cultural.

Por otro lado, para los cincuenta del siglo XX se realizan intentos por conformar un campo de antropología educativa, transmisión cultural, educación en cultura americana, terapia cultural y malas percepciones de los maestros de la conducta de niños y desventajas de estudiantes en sus escuelas. El impacto de estas ideas se ven en trabajos como en las diferencias de género en conductas a través de diferentes culturas, la exhibición de la mala percepción de los maestros de su conducta instruccional. Se inician los intentos en desarrollar los aspectos de: la búsqueda de una articulación teórica y filosófica de antropología y educación; la necesidad de una contextualización del proceso educativo y su análisis; la relación de educación y fases del ciclo de vida "culturalmente expresadas"; la naturaleza del aprendizaje intercultural.

La relación entre antropología y educación tiene cuatro puntos: la búsqueda de una filosofía así como una teórica articulación de educación y antropología; la necesidad de una contextualización sociocultural del proceso educativo y su análisis; la relación entre educación y "la expresión cultural" de las fases del ciclo de vida; la naturaleza del entendimiento y aprendizaje intercultural.

Esta expectativa ve a la educación como socialización en grupos existentes, entendida como la adquisición del conocimiento cultural y social necesario como se debe para funcionar efectivamente en el grupo. El proceso dinámico de gran relevancia es el momento de las relaciones entre la adaptación que el maestro hace del patrón cultural de la institución y las consecuencias en la transmisión de la cultura.

La transmisión cultural enseña cómo la educación de niños y técnicas de transmisión cultural varían de una cultura a otra. Una extensa variedad de culturas son examinadas para ilustrar la diversidad y unidad de formas en que los niños son educados.

El concepto de comprensión cultural se remite a cualquier etapa de tiempo en el ciclo de vida del individuo cuando encuentran una contracción del patrón cultural de alternativas para la conducta, usualmente a través de definiciones culturales restrictivas de nuevos roles adecuados a su particular estado de maduración. Cuando las pautas de su grupo y sociedad se instruyen en él con gran intensidad y como consecuencia, sufre un cambio de identidad social (Spindler, 2000:89).

Los abruptos y dramatizados cambios en papeles durante la adolescencia, la repentina comprensión de requerimientos culturales y todas las técnicas usadas por adultos de dentro del sistema cultural. La iniciación misma encapsula y dramatiza símbolos y significaciones que son la esencia del sistema cultural, las cosas importantes que el iniciado aprendió en este punto por observación y participación, así su instrucción es reforzada.

En todo sistema cultural determinado donde las intrusiones substanciales de extraños no ocurren, la mayor función de la educación es el reclutamiento y el mantenimiento. El proceso educativo que se ha referido para todas las culturas ha funcionado de esta manera. El reclutamiento ocurre en dos sentidos: de miembros en el sistema cultural en general para que uno se convierta en parte del grupo; y reclutamiento de funciones en estatus definidos para castas específicas o ciertas clases (Ibid, 168).

El sistema cultural donde una amplia variedad de técnicas de enseñanza y aprendizaje son utilizadas, uno de los más importantes procesos era el manejo de la discontinuidad. Esta ocurre en cualquier punto del ciclo de vida cuando es una abrupta transición de un modo de ser y comportarse a otro, como por ejemplo de niño a adolescente. Muchos sistemas culturales manejan el último período de discontinuidad como escenario dramático y ceremonias de iniciación, algunas de las que son dolorosas o disturbios emocionales de los iniciados. Ellos son anuncios públicos de cambio de estatus son períodos de intensa comprensión cultural durante la que enseñanza y aprendizaje son

acelerados. Este manejo de comprensión cultural y funciones de discontinuidad recluta nuevos miembros en la comunidad y mantiene el sistema cultural.

En los sesenta, se presenta una crisis social y política donde se adoptan dos perspectivas: el modelo de privación cultural como base de los programas educativos para pobres y minorías. Las críticas a esta posición hicieron que los estudios etnográficos dieran imágenes más válidas de las culturas y educación de esos grupos.

Otra postura retomaba los reclamos que hacían estos grupos, argumentando que sus culturas eran diferentes y que el fracaso en las escuelas se debía a que no empleaban sus culturas en la enseñanza y aprendizaje escolar.

Se centran en el examen detallado, en la exploración de la interacción vigente en eventos educativos de cualquier tipo, se intenta mediante el análisis rehacer el código o la capacidad comunicativa que orienta la interacción verbal y no verbal de los actores; estos códigos se modifican de acuerdo al contexto, según diferentes patrones de socialización. El naufragio escolar se explica desde esta perspectiva, como consecuencia del conflicto cultural que resulta de las contradicciones entre las competencias de los alumnos y el código escolar (Rockwell, s/f: 22)

La existencia de un conflicto cultural es el supuesto que explica el deterioro escolar; los diferentes grupos sociales que interactúan en las escuelas se identifican con pautas de socialización y otras cuestiones. La cultura tiende a considerarse determinante del comportamiento de los sujetos educativos. El fracaso de los alumnos de grupos étnicos o clases bajas, se explica por el conflicto entre sus taxativos prototipos culturales y los de la escuela.

Esta orientación sociolingüística ha confluído en corrientes de investigación cualitativa, que también centran su análisis en la interacción verbal en situaciones educativas.

El principal interés está en las relaciones de continuidad y discontinuidad entre la comunidad, casa y escuela, en relación con los estilos comunicativos y de interacción, los valores, las motivaciones, etc. Aquí se asume que los niños minoritarios adquieren en sus culturas estilos interactivos y comunicativos que son discontinuos respecto a la escuela; el conocimiento obtenido de la

comunidad – casa puede contribuir a ver con más claridad los acontecimientos del aula y este conocimiento puede ser útil para mejorar las prácticas escolares y la enseñanza.

Entre las contribuciones y limitaciones de esta posición, encontramos que: el modelo sociolingüístico para explicar el fracaso escolar en minorías, donde la interacción (verbal o no verbal) entre docentes y alumnos es una determinante de los resultados académicos de los niños, especialmente de clases pobres y de minorías. Cuando maestros y alumnos provienen de diferentes ámbitos culturales y socioeconómicos, y no comparten las mismas etiquetas comunicativas, se producen confrontaciones en los estilos de interacción que afectan el aprendizaje.

Aunque, en sus contribuciones rechazan el modelo carencial del fracaso escolar de niños minoritarios y luego se atribuye a interferencia fonológicas o gramaticales. En la actualidad muestra como las diferencias lingüísticas y culturales pueden contribuir al fracaso y enriquecen la comprensión de la transmisión y permite interpretaciones de las interacciones.

La visión microetnográfica del fracaso escolar de las minorías es inadecuado porque: su insuficiencia comparativa no garantiza generalizaciones, ignoran factores del medio que son responsables de los procesos del aula, aunque sus datos y apuntes pueden ser usados no son capaces de procesar ningún cambio que consiga eliminar la necesidad de realizar planes para niños de grupos minoritarios. No trata de la interrelación de la escuela y otras instituciones sociales, ni de cómo tales interrelaciones pueden afectar los procesos de escolarización (Velasco y Díaz, 1993: 153 y 155).

Sin embargo, esta propuesta nos permitirá indagar que los indígenas tienen una vinculación directa con experiencias culturales diferentes, esto es, que tienen una experiencia cultural en función de sus espacios de vivencia cotidiana, se enfrentan a experiencias culturales que le son ajenas, cuentan con formas de enseñanza propias de su grupo familiar, se enfrentan a modelos de enseñanza diferentes, tienen problemas para comprender el lenguaje escolar al contar con valores y creencias propios de su cultura, por lo que presentan conflictos con los otros actores educativos.

Por otro lado, la macroetnografía debe ser integral, debe mostrar cómo la educación está conectada con otros componentes como la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias; necesita disponer de un cuerpo teórico de la estructura social de la escuela y de la comunidad en general donde la escuela está ubicada (Velasco y Díaz, 1993: 149)

Debe abordar cuestiones transaccionales y estructurales; por estructurales entendemos los rasgos de la sociedad en general como sistemas de estratificación y economía corporativa; las pautas de comunidad como: estilos de interacción, de comunicación, pautas motivacionales que adquieren niños de minorías, y a examinar respuestas que da la escuela a esos niños.

Incluiría el entorno, el lenguaje y la comunicación, la organización social (grupos de edad, agrupaciones voluntarias, estratificación social), la economía (trabajo, producción y consumo, impuestos), la organización política (gobierno, administración, ley y relaciones externas), el cuerpo de creencias, la cultura, la educación y socialización, el cambio y otras cosas. La estructura, proceso y función del sistema escolar que lo articula a otras instituciones socioculturales puntualizando su contexto en la comunidad en general (Ibid. 147)

Las macroetnografías de la escolarización se generan fuera de E.U. El centro del estudio es la educación, examinando cómo la escolarización está conectada con otras instituciones. Se demuestra cómo los factores sociales e ideologías predisponen la conducta de los actores escolares.

Los estudios deben tomar en cuenta el contexto social que existe más allá de la escuela, lo que implica recuperar los procesos educativos como parte integral de sociedades en una perspectiva holística. Partir de las relaciones estructurales entre los sistemas educativos y la sociedad, problematizando la forma en que éstas se presentan dentro de la escuela. Se abordan los procesos escolares como manifestación de la reproducción de la estructura de clases y de la ideología dominante, así como de la distribución desigual de la cultura, el conocimiento y el poder; reflejando el proceso de socialización dentro de la institución escolar en función de la división social del trabajo y no sólo en función de transmisión de valores sociales abstractos.

Estudios transculturales que ponen en claro que las familias y sus hijos utilizan estrategias adaptativas al tratar con la escuela, solo pueden ser

comprendidas si se atiende a las conexiones entre la escolarización y los sistemas socioculturales. En E.U. se destacan dos tipos de trabajos: no se centran en la educación en sí, sino en mostrar cómo los rasgos organizativos de la escuela reflejan los de la estructura social local como clase, casta o grupo étnico. Aunque no así, la correspondencia detallada de la organización escolar y la estructura social de la comunidad y sus efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las creencias del grupo dominante alrededor de la habilidad intelectual de los indígenas y la internalización de las creencias dominantes por los indígenas, afectan las actitudes y conductas académicas de los estudiantes indígenas. Algunas prácticas escolares refuerzan la incorporación de creencias mayoritarias de que los indígenas no tienen capacidades para el aprendizaje. Esta es una de las expectativas de los maestros hacia los alumnos indígenas. Se forman estereotipos o representaciones de las actitudes y conductas, como formas de conductas en clase, la atención durante las sesiones, la realización de trabajos o tareas. Aunque también, existe la posición de algunos estudiantes del grupo mayoritario que no quieren trabajar con compañeros indígenas. Las minorías concluyen que ellos están peor de lo que deberían estar por la forma en que son tratados por el grupo dominante; quedaron resentidos, especialmente porque atribuyen su condición a que perciben una discriminación institucionalizada perpetua contra ellos, por miembros del grupo dominante y por controles de ese grupo en instituciones como la escuela.

Otros trabajos llenan este vacío, documentando cómo afecta al proceso de escolarización tales rasgos organizativos. Describen pautas de interacción maestro alumno, los tipos de habilidades y conocimientos que se adquieren en la escuela y la socialización informal que refuerza el trasfondo social de los niños. Aunque no prueben nada sobre las conexiones entre los procesos que describen dentro del aula y los rasgos de los sistemas socioculturales más amplios a los que aluden.

Investigaciones más recientes del papel de la familia en la educación de sus hijos caen aproximadamente en tres categorías: estudios que examinan y recomiendan formas para incrementar el compromiso de los padres en la escuela o mejorar las relaciones familia escuela; los que se enfocan en las relaciones entre familias y escuelas o que habilitan a padres en estas

relaciones; y las que examinan que familias manejan la educación de sus hijos y que resultados tienen en el desempeño académico.

De este recuento, desprendemos que cuestiones como en las “culturas primitivas” el proceso educativos llevado por la familia; a diferencia de las “civilizadas” donde el infante es extraído del lugar de sus compañeros de juego y ocupaciones para ser enviado a una institución específica, la escuela. También, que la educación indígena como transmisión cultural ha sido transferida a la educación formal. Una educación compulsiva en el lenguaje dominante. Esto ha hecho que por medio de la escuela los indígenas pasan a ser miembros de una sociedad diferente o desaparecen.

La educación incluye el aprendizaje de papeles ventajosos para la adaptación cultural. La transmisión cultural enseña cómo la educación de infantes varia de una cultura a otra.

El conflicto cultural que se presenta entre las pautas culturales propias y las de la escuela pueden originar fallas o frustración escolar.

Examinar el contexto social en el que se da la escolarización y las conexiones de la escuela con otras instituciones.

Las familias indígenas y sus hijos utilizan estrategias adaptativas al tratar con la escuela.

Educación en minorías

Sociedades contemporáneas usan la educación formal para equipar a la gente joven con el conocimiento, las habilidades, los valores, los comportamientos y el lenguaje requeridos para actuar en sus futuros trabajos así como en los dominios político y económico.

La educación en escuelas públicas imparte conocimientos y habilidades, incluyendo la habilidad de aprendizaje, aprender nuevo conocimiento y habilidades que no existían o no fueron anticipadas en la escuela pública.

La escuela pública es una filial encargada de que todos los niños – mayoritarios y minoritarios- vayan a ella a adquirir el conocimiento, habilidades, valores, comportamiento y lenguaje que como adultos requerirán para acreditarse y ser atraídos a la fuerza de trabajo (Ogbu, 2003: 47)

Las escuelas se plantean la sapiencia intensiva en áreas especializadas. En el plano básico los maestros aportan ilustración intensa en factores de lectura, escritura y aritmética. Aunque dan lección de otras cosas, el avance de los niños es valuado por su marcha en lectura y aritmética.

La escuela institucionalmente contribuye a la asimilación cultural de los estudiantes minoritarios. El término minoría está referido a “grupos que ocupan una posición subordinada en una sociedad multiétnica, padeciendo de los impedimentos, de los prejuicios y discriminación y manteniendo un grupo identitario separado”¹². Incitan a los miembros del grupo que pueden perfeccionar su estatus social, el grupo mismo persiste en una posición supeditada en términos de poder desenvolverse en el sistema de valores dominante de la sociedad o suscribirse completamente a sus retribuciones.

El modelo cultural proporciona el código para interpretar realidades y prácticas pedagógicas además para regir el rumbo en los transcurso de escolarización.

Las minorías difieren en sus modelos culturales de sus escenarios sociales por los contrastes en sus historias. Estas son dos formas de factores históricos: una es el término inicial de agregación de esas minorías en las

¹² Gibson, M. y Ogbu, J. (1991) *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrants and involuntary minorities*, New York and London, Garland Publishing, p. 358

sociedades donde viven; otra es el patrón de manifestaciones adaptativas al tratamiento discriminatorio del grupo mayoritario (Gibson y Ogbu, 1991: 8)

Los constituyentes sociales recrean un encargo radical en la acomodación escolar de niños minoritarios y la escuela se obliga procurar gran esmero a la afanosa arquitectura de relaciones con grupos étnicos.

En una situación donde el grupo dominante presiona para la asimilación o impulsa una política de asimilación, explícita o implícita, coercitiva o favorable, nace de la suposición de que los estudiantes minoritarios necesitan cambiar sus modelos para alcanzar logros en la escuela (Gibson y Ogbu, 1991: 374)

Las contradicciones culturales y los contrariedades de aprendizaje que ello motiva, enfrentan un triple dilema: uno, al mismo tiempo tienen que entenderse con tres diferentes experiencias culturales, es decir, la mayoritaria, la urbana y la escolar; segundo, la opresión social, económica y política proveniente de la hegemonía cultural; tercera, la socialización contrapuesta de niños minoritarios.

Las escuelas públicas valoran las conductas y valores de los diferentes con valores propios, sin embargo, todos los grupos étnicos descifran la experiencia educativa como discriminatoria. En la argumentación común en la educación lo que insta ser afirmado es que el saber, pericias, valores y actuaciones instruidos y estimados por la escuela, conjeturan lo que los niños urgen para inscribirse en la fuerza de trabajo y otras situaciones. La posesión de instrumentales curriculares (matemáticas) y las formas de dialogar y redactar (español), formas o modos de aprendizaje y otras conductas es el reino del conocimiento, destrezas, valores y usos promovidos para circular consonantemente en la economía presente y la sociedad tecnológica.

El currículum y palabra de la escuela esta sentenciada para suplantar las culturas y locuciones de grupos étnicos con el modelo mayoritario.

Se les enseñan a los niños los ideales dominantes, sin embargo, también se les alecciona para ser recelosos y sospechar de la gente del grupo mayoritario y de las instituciones intervenidas por ellos circunscrita la escuela

Así, tenemos dos factores que se interponen: la forma en que las sociedades y sus instituciones tratan a las minorías; y cómo las minorías desentrañan y rebaten a esa designación., sus aclimataciones y su estatus

minoritario. El sistema opera en dos niveles; el primero, es el maltrato de minorías, que incluye discriminación, cierres en la disposición de beneficios; y estos inconvenientes afligen la educación.

Se consideran tres tipos de tratamiento de minorías en educación que influyen su ejecución escolar. Una, son las políticas y prácticas educativas como segregación escolar, enseñanza desigual basada en escuelas minorizadas. Otra, es cómo los estudiantes minoritarios son tratados en la escuela y el salón, que implica bajas expectativas de maestros, trayectorias diferenciadas, etc. El tercero es, cómo las minorías son distinguidas por sus resultados académicos, especialmente en el mercado de trabajo y salarios (Ogbu, 2003:45).

La discriminación en la sociedad y en la educación es una importante causa del escaso desempeño escolar de estudiantes minoritarios.

Los prototipos de minorías difieren en las maniobras que aplican para alcanzar sus objetivos educativos. Las estrategias de los migrantes están apoyadas en razones prácticas y pragmática confianza en escuelas y maestros como especialistas que tiene algo útil que brindar (Ogbu, 2003: 53).

Las diferencias en el aprovechamiento escolar de grupos minoritarios son principalmente debido a contrastes; esto alude a la forma en que afiliados de un grupo minoritario aprecia, desentraña y contesta a la educación.

La naturaleza de las diferencias culturales y lingüísticas de los migrantes así como su identidad colectiva, lo faculta para el aprender adecuadamente en las escuelas de la sociedad anfitriona. La diferencia cultural de los migrantes inicialmente causa dificultades en sus relaciones con sus maestros y otros estudiantes y en el proceso de aprendizaje. Pero los problemas son imputados a diferencias, no a la oposición social (Gibson y Ogbu, 1991: 19).

Consecuentemente, el migrante comprende las disconformidades culturales como murallas a ser sometidas para conquistar sus planes de empleo, favorables salarios y otros beneficios, antes que cuños de identidad social. Vencer las diferencias es no sólo primordial para su acomodo social y progreso colegial, sino malignas para su distintiva cultura, lenguaje e identidad. Habitualmente acogen lo que citan como maniobra de arreglo sin asimilación.

Porque los migrantes aprecian las diferencias culturales y lingüísticas como barricadas tienen que vencerlas, no van a la escuela esperando ser

educados en su propio lenguaje y cultura. Mejor dicho, normalmente esperan y están preparados a aprender la cultura y lenguaje de la escuela, si bien, no inevitablemente sin problemas. Los migrantes son capaces de traspasar los límites culturales porque primeramente las diferencias culturales y los complicaciones que causan tienden a ser delimitados en naturaleza y que pueden ser reconocidos (Gibson y Ogbu, 1991: 21)

Los migrantes convienen enlaces con la escuela agilizando su labor escolar. Se alientan a mirar a la escuela como procuradora de una educación privilegiada, apartada de la que confiesan de las escuelas de su lugar de origen. Su cuadro de equiparo es la educación de su comarca no la educación de los segmentos del grupo dominante de la sociedad a la que han llegado.

Un segundo factor, es que los migrantes conceptúan que son asistidos mejor en las escuelas públicas de lo que vivieron en los lugares de origen. Consecutivamente señalan que están encantados y gratificados por el hecho de que abrazan gratis libros y otras dotaciones.

Tercero, reconocen, advierten y resienten prejuicios y discriminación en la escuela, y parecen responder de una manera que no los amedrenta de hacer bien las cosas en la escuela (Gibson y Ogbu, 1991: 21)

Asumen aptitudes de enseñanza que enmiendan la suficiencia académica y motivan el acoplamiento social. Se inclinan a persuadir que los niños prolonguen las reglas de conducta de la escuela que perfeccionen el crédito académico. Aspiran a seguir las reglas de conducta escolar y prácticas regulares e invertir una buena parte del tiempo y esfuerzo en su trabajo escolar. Consideran rebatir efectivamente las remisiones de sus padres, la instrucción y las presiones.

Cuando migrantes distinguen molestias de las normas y creencias que las reglas de trabajo les son perniciosas, acogen una táctica de ajuste, junto a un afanoso soporte familiar para educación y una agregada unión de aculturación que auxilia a estudiantes minoritarios migrantes a trascender algunas de los parapetos de su superación en la escuela (Gibson y Ogbu, 1991: 372)

La educación formal promete a cualquier individuo, según el imaginario colectivo, los mismos momios para la movilidad social. Porciones de la comunidad anuncian a los alumnos notorias señales acerca de la educación,

que es una cláusula para apoderarse de patrocinios en la sociedad y que es una tentativa de refrenar la discriminación en empleos.

Existe una idea de que el menor desempeño escolar de minorías es debido al inconveniente talento que ha perdurado en la historia de la educación de las minorías; achacable a la inadecuada dotación genética. Sin embargo, hay un problema con el testimonio cuando es situado en la configuración transcultural. Las diferencias en la inteligencia no obligatoriamente resultan de las diferencias en la dotación genética. Los niños minoritarios migrantes lo hacen mejor en la escuela, más que otros estudiantes minoritarios no inmigrantes aunque no son criados como los niños mayoritarios de clase media, y su inteligencia no fue labrada por medio de esquemas de intervención infantil (Ogbu, 2003: 34)

La tarea del colectivo escolar es incluir a los indígenas al programa de conveniencias por medio de la educación en la escuela; sin embargo, el modo de abordar la tarea de escolarización y de programas de formación esta regida por sus apreciaciones y estereotipos. De tal manera, que los procesos en la escuela y en el aula maniobran fortaleciendo la frustración escolar, que luego se manifiesta en la insuficiencia de ocurrencias de empleo, con derivaciones en sus nominativos como falta de esfuerzo, de optimismo o de tenacidad.

Desempeñarse adecuadamente en la escuela no encarnaba que fuera a ocurrir lo mismo en el empleo. Situación que se evidencia en la asistencia intermitente, la deserción o el desengaño escolar.

Ante ello, perfilan estrategias de supervivencia; unas destinadas a acrecentar los recursos económicos y sociales convencionales como intercambios correspondientes, actividades de salvaguardia colectiva y la formación de clientelas (políticas). Otras no convencionales, como el mercado informal, venta de artesanías, entre otros.

Así, el bajo desempeño escolar de indígenas no puede ser advertido acogiendo al ambiente familiar de los niños como único trasfondo cultural, o a su dotación genética, o a atributos personales idiosincráticos. Ni puede ser adecuadamente tratado atendiendo sólo a los procesos que tienen lugar en la escuela o el aula. Los estudios de las aulas pueden enriquecer nuestro conocimiento de la interacción maestro alumno o de la vida cotidiana de los eventos en el aula, como causa inmediata del nivel de desarrollo en el aprender

de un niño indígena. Pero esos acontecimientos del aula son construidos por factores que se originan en otros contextos y hacen necesario ver como influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

El estatus migrante es sólo uno de muchos integrantes que influyen modelos de conciliación escolar. Las peripecias que exhortan la migración, la estructura de oportunidades, el sistema de estratificación social de la sociedad receptora, todos gestionan juntos para estropear el provecho escolar. Aunque también las políticas escolares tocante a las diferencias culturales.

Maestros, estudiantes y otros actores concordaron en que muchos estudiantes no toman su ocupación seriamente y que sus padres no los supervisan adecuadamente. O que los padres no ponen suficiente vigilancia a las tareas de sus hijos en grados iniciales, fundamentalmente en lectura y matemáticas (Ogbu, 2003: 239)

La discriminación en la disposición de utilidades es dilatadamente célebre entre estudiantes de los distintos grupos. Los estudiantes indígenas esperaban trabajar el doble y más rudo que sus pares no indígenas.

Los educandos de planteles oficiales tenían la apreciación de que los maestros no creían que los estudiantes minoritarios fueran solventes de un desempeño académico como los del grupo mayoritario; aunque también, creían que las actitudes y conductas de algunos miembros minoritarios eran en parte responsabilidad de las bajas expectativas de los maestros. Algunos estudiantes desarrollaban destrezas para manipular las creencias negativas y bajas expectativas de los maestros. Una de ellas era esforzarse por probar a los maestros que eran injustos. (Ogbu, 2003: 129)

Algunos estudiantes avistan el sacrificio de sus padres para procurarles una oportunidad de estudiar.

Si bien, algunos padres de la clase trabajadora que encuentran espacio para hablar a sus hijos acerca de la necesidad de hacerlo bien en la escuela vigilando o cotejando su tarea, la mayoría no lo hace porque no tiene tiempo en su empleo. Creen que para moverse a una escuela y trabajar duro y largas horas para satisfacer el costo financiero de vida y enviar a sus hijos a una buena escuela, han cumplido con su responsabilidad de educación de sus hijos. Pero algunos padres no ayudan a sus hijos con sus tareas porque no

estaban enterados que sus hijos tenían complicaciones académicas (Ogbu, 2003: 247)

Los padres minoritarios y entre ellos los hñahñu, tienen muy altas expectativas académicas de sus hijos y los niños saben eso, estas altas perspectivas no son suficientes para reforzarlos en prosperar en la escuela.

Los factores sociales son importantes para la adaptación escolar; los hñahñu tienen que enfrentarse a tres expresiones culturales (la mayoritaria, la urbana y la escolar), la hegemonía de una de ellas se traduce en opresión en todos los niveles. Aunque también, el trato que la sociedad y sus instituciones les dan, pero además cómo interpretan y dan respuesta a ese tratamiento. Sus diferencias culturales les causan problemas en sus relaciones sociales con los otros sujetos educativos, porque sus percepciones y estereotipos no siempre corresponden con los de ellos. Además, creen ser tratados mejor que en las escuelas de sus lugares de origen.

A pesar de que los adultos quieren darles más educación de la que ellos tuvieron, el carácter de su trabajo les impide involucrarse en las actividades escolares.

Situaciones que identificaremos entre los migrantes hñahñu en la escuela primaria.

Capítulo III Escolarización indígena en la ciudad

Infantes indígenas

Como nuestro problema se centra en la escolarización de migrantes hñahñu de educación primaria, tenemos que identificar a la población infante hñahñu. Utilizaremos los datos estadísticos para la población indígena en general y la etnografía para los sujetos particulares de estudio.

Aquí partimos de ver las características de la familia hñahñu en el lugar de origen que responden a las particularidades de las culturas corporativas. Donde la organización doméstica condiciona los patrones de socialización de sus niños, que contrastan con las no indígenas urbanas; y que incluso algunas pueden ser percibidas de manera negativa, como el trabajo infantil.

Generalmente a una familia nuclear se unen familias con sus hijos u otras familias conocidas. Se tiende a formar familias extensas compuestas por abuelos, tíos, varios matrimonios e hijos, conviviendo todos bajo el mismo techo.

En la localidad de extracción, la familia es una organización vigorosamente corporativa en la que presiden extremados imperativos morales que graban las graduaciones entre géneros y generaciones. Son familias patrilineales con un modelo de sucesión del hijo más chico que estimula el desplazamiento de los hijos mayores. Eligen el matrimonio endogámico en el seno de su grupo y se juntan en familias extensas en las que coexisten tres generaciones intrínsecamente en el mismo hogar (Martínez, 2007:192)

En la ciudad sus actividades productivas son la elaboración de muñecas hechas por mujeres en sus casas y en la venta en la vía pública de ellas como artesanías, y de la venta de dulces y chicles o de productos de acuerdo a la temporada.

En las parentelas migrantes la patrilocalidad del lugar de salida, se ve alterada por la carencia de disponibilidad de terreno para los integrantes más jóvenes del grupo y por la exigencia de solidaridad en la producción y la comercialización de artesanías y mercancías, para la supervivencia de todos los miembros de la unidad familiar (Martínez, 2007:102).

La ordenación doméstica describe a este grupo como unidad productiva y esa organización fija la mayor parte de los patrones de socialización de sus miembros.

En la situación de los vástagos de migrantes nos permitimos hablar de una socialización intercultural que lleva consigo el influjo de dos culturas sobre el montaje de las representaciones y sobre el aprendizaje de reglas y conductas, lo que implica que en un momento determinado se comprometen a hacer la elección entre los valores y marcadores culturales que le son infundidos (Romer, 2003:50-51)

Este ideal de ordenación profunda familiar puede dejar ver parcialmente las originalidades sociales de las culturas corporativas. El trabajo infantil es verificado como la ocasión de enclavar a los niños al mundo de los adultos, tal como la escuela profesa las nociones regulares a los estudiantes.

La familia de migrantes indígenas en la capital se encara a diversas disputas provocadas por la divergencia entre las formas diferenciadas de socialización. Mientras en la ciudad la concurrencia de niños a la escuela pugna un papel medular para su inserción social ulterior, para los indígenas la obtención de destrezas sociales se continúa suministrando fundamentalmente al amparo de la familia (Martínez, 2007: 54). Bajo esta perspectiva cultural, los niños hñahñu no asisten a preescolar.

La socialización de los niños es responsabilidad de todos los parientes. La incorporación de los niños a su grupo social se da a partir de su inserción en actividades cotidianas con el resto de la familia pero sobre todo en el cuidado de otros niños. La educación de los niños se lleva a cabo básicamente dentro de la familia y no en la escuela. La señora Apolonia y la señora Juanita comentan que entre los 7 u 8 años se incorporaron a las actividades domésticas (barrer) y entre los 10 y 12 a las actividades del campo como limpiar el grano, cosechar, sin descuidar las domésticas (lavar)¹³.

El cuidado de los niños y los animales pequeños es responsabilidad de la madre, sus nueras e hijas mayores, mientras que el cultivo y los animales mayores se encuentran bajo el cuidado de los hombres adultos, jóvenes y niños menores en edad escolar.

¹³ Entrevista con las señoras Apolonia y Juanita, diario de campo 25 de enero de 2007

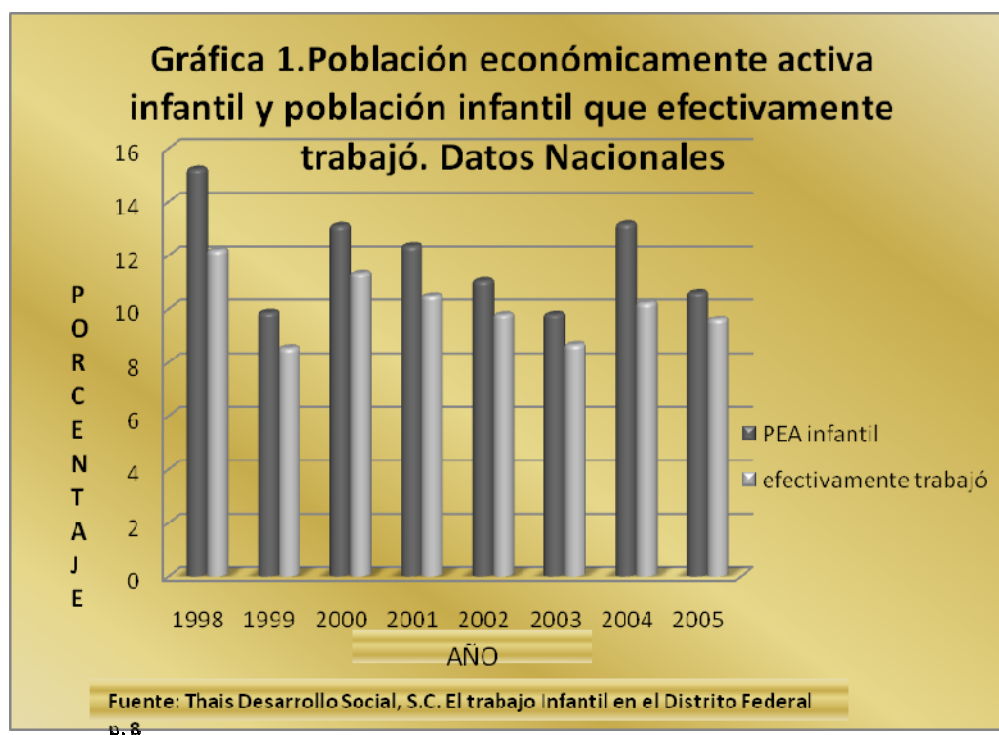
El trabajo infantil es algo habitual. En el lugar de origen, los niños y las niñas intervienen en el trabajo agrícola y en otras ocupaciones donde el traslado de agua, la atención de los niños y de los animales de traspatio, hasta el acopio de plantas. Donde a la edad de 5 o 6 años despuntan a trabajar por su cuenta y a aportar al gasto familiar; además se les remite a la escuela hasta que culminen la primaria e incluso a veces la secundaria (Oehmichen, 2001:163).

Cuando el trabajo infantil se realiza en la ciudad adquiere connotaciones negativas. Así, entre la población infantil de entre 12 y 17 años, el trabajo infantil se le suscribe como un problema que debe combatirse por sus efectos perjudiciales en la salud, educación y desarrollo general de los niños, sus familias y la sociedad.

Se le ha considerado como: la pobreza es su principal factor de incidencia; que compite con el trabajo de los adultos en los sectores de mano de obra poco calificada tanto agrícola como urbana; el acceso a la educación previene este trabajo; una legislación y políticas públicas para prevenirlo y erradicarlo.

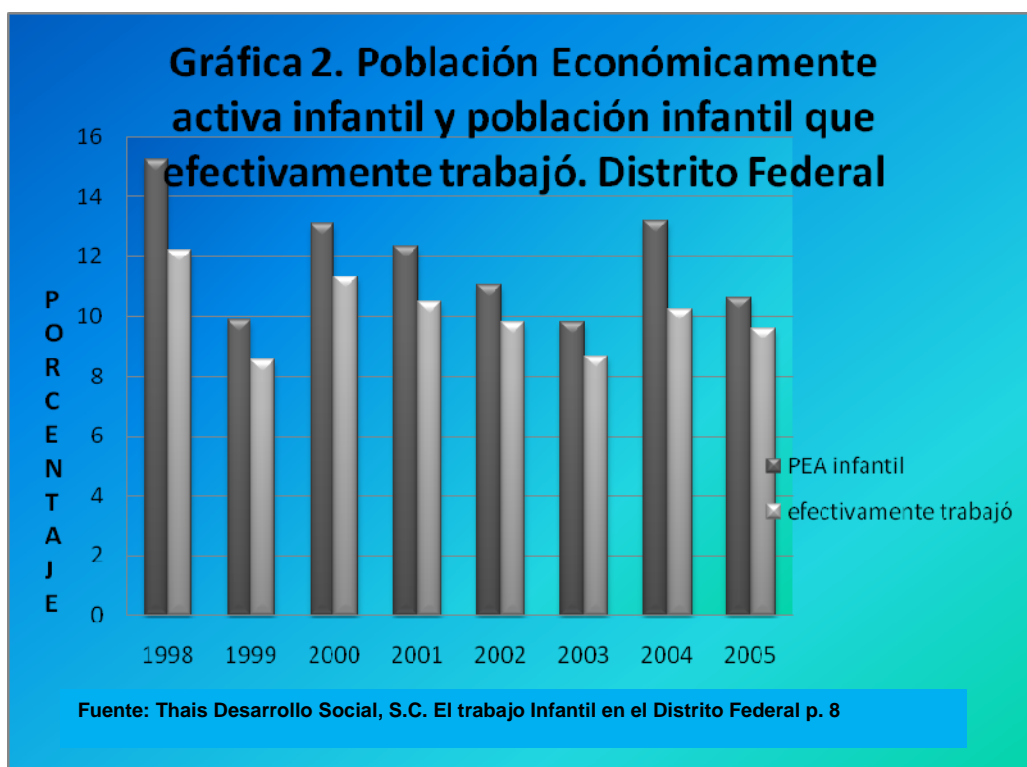
Además, las estadísticas no registran a la población menor de 12 años que trabaja y ofrecen escasa información sobre el tipo de trabajo y no reporta como actividad económica el trabajo doméstico.

En 1995 el trabajo infantil económico y doméstico fue de 3.6 millones de niños y niñas de 6 a 14 años en el país. A partir de 1999 empieza a descender hasta llegar a 3.3 millones en 2002, de acuerdo con el INEGI; la disminución entre 1999 y 2002 fue de alrededor de 400 mil niños. De la población infantil total, la tasa de participación en el trabajo de niños y niñas de entre 6 y 14 años fue del 18.4% en 1995, pasa en 2002 a 15.7%. La tasa de participación de niñas es mayor con el 16% en 2002, mientras que el de niños es menor con el 15.4%.



Cerca del 43% del trabajo infantil de 6 a 14 años en 2002 se concentraba en: Veracruz, Chiapas, Puebla, México y Jalisco. El Distrito Federal se ubica en el grupo cuyas tasas de trabajo infantil son menores a 12.1%. Las entidades del sur y centro del país (a excepción del D.F.), y las que tienen los niveles de marginación y pobreza más altos son los que concentran mayores porcentajes de este trabajo.

Para 2002 el INEGI reporta 104 523 niños y niñas que trabajan en el D.F., representando el 3.15% del total del país 3 308 122. De estos, 27 539 (26.35%) lo hizo en actividades económicas y 76 984 (73,65%) en quehaceres domésticos.



En 2005, 9.61% de la población adolescente de 12 a 17 años en el Distrito Federal dijo haber trabajado al menos una hora a la semana, es decir, que efectivamente trabajó. También, para el mismo año 34.6% de los niños capitalinos de 12 a 17 años se desempeñó en actividades del sector servicios, el 33.1% en el sector comercial, 15.4% en el de la construcción, 10.9% en la industria manufacturera. Dos ramas de actividad, servicios y comercio, en el Distrito federal han concentrado entre 1998 y 2005 entre el 68% y 75% del trabajo infantil.

Otros estudios evidencian que optar por el trabajo infantil, en perjuicio de la asistencia a la escuela, limita la posibilidad de desarrollo futuro de los niños.

En 2005, 4% de niños entre 12 y 17 años en el Distrito federal realizaba trabajo prohibido por la normatividad mexicana.

Hay una mayor proporción de adolescentes de entre 12 a 17 años que realizan trabajo prohibido a nivel nacional (9.05%) que en el Distrito federal (4,07%).

Las niñas y los niños que realizan trabajo doméstico son particularmente vulnerables porque las cargas de trabajo de los quehaceres en el hogar suelen interferir en el tiempo que se dedica a la educación, por lo cual se le considera excluyente. En 2005, 2% de la población adolescente de 12 a 17 años en el Distrito Federal realizaba trabajo adolescente doméstico excluyente, frente al 4.94% en todo el país. En 2005, 3.13% de las mujeres y 1.01% de los hombres adolescentes de 12 a 17 años en el Distrito federal realizaban trabajo doméstico excluyente, indicando que las mujeres lo realizan en mayor medida que los hombres

Los trabajadores en servicios domésticos comprende: servicios domésticos; cuidado de ancianos, enfermos y niños en casas particulares; jardineros en casa particulares; vigilantes y porteros en casas particulares; y otras ocupaciones afines. En 2005, el porcentaje de adolescentes trabajadores domésticos en hogares de terceros en el distrito Federal fue de 13.4%, contra el 5.1% a nivel nacional, significativamente menor. Del total de niñas que trabajaron, el 42.7% lo hizo en servicios domésticos en hogares de terceros, siendo una actividad predominantemente femenina. (Thais Desarrollo Social, S.C., s/f, 1-19).

Resulta muy clara la organización familiar para la obtención de recursos económicos. Todos los que consumen, excepto los niños indígenas hñahñu de Atlampa más pequeños, tienen la obligación de contribuir económicamente con la familia. Las mujeres son responsables desde los ocho años de la atención de sus hermanos pequeños o de sus sobrinos, mientras los adultos salen de casa para obtener el sustento diario. Como el caso de Juana alumna del 5° grado que cuida a sus hermanos menores en los traslados a la escuela y cuando sus padres salen a trabajar¹⁴.

Se integran a la ciudad como comerciantes y trabajadores de la economía informal por lo que históricamente han carecido de estabilidad laboral, de acceso a la seguridad social y a un conjunto de prestaciones laborales. La economía informal ofrecía la única posibilidad de empleo. Además de ciertas ventajas relativas como la flexibilidad para ausentarse durante los períodos de siembra y cosecha, y la posibilidad de incorporar al

¹⁴ Entrevista, diario de campo 20 de octubre de 2008

trabajo a todos los miembros del grupo doméstico. El trabajo femenino e infantil se integró como parte de las actividades de subsistencia de los migrantes (Oehmichen, 2001:147).

Las señoras Apolonia y Juanita¹⁵ mencionan que a los 13 años migraron y se incorporaron al mercado informal vendiendo dulces en la calle (Reforma)

Sus horarios de permanencia en el hogar y en la calle, el tiempo de trabajo y de descanso, la atención a los hijos y la asistencia de estos a la escuela están regulados por sus actividades económicas.

Tienen movilidad ocupacional horizontal, esto es, en las actividades más precarias de la economía informal.

En el trabajo femenino, quienes tienen apoyo en el cuidado de los hijos se desempeñan en la labor doméstica, las que no trabajan de entrada por salida o abandonan la actividad para atender su hogar o laborar en el comercio de la vía pública. En el primer caso está doña Juana (Mamá de Luis de 6° año), a quien le cuidan los hijos pequeños la hija más grande, una adolescente, para que ella pueda desempeñarse como trabajadora doméstica. En el último caso está doña Apolonia (Mamá de Alicia de 4° año), quien fabrica en casa las muñecas tradicionales para su venta en la vía pública¹⁶.

Prefieren el comercio sobre otro tipo de empleos debido a que no están sujetos a horarios rígidos y porque les permite atender a los hijos pequeños en el lugar de trabajo.

Los padres no saben que es peor: si llevarse a los pequeños al lugar de trabajo o dejarlos solos en la vecindad, por los casos de violación. Además tanto en los patios de la vecindad como en la calle los niños comienzan a juntarse con los más grandes y se inician en la drogadicción. La señora Paula refiere que donde vivían antes del albergue se salían “a trabajar y los niños hacían travesuras y los regañaban los vecinos, y mejor se salieron de ese lugar”¹⁷.

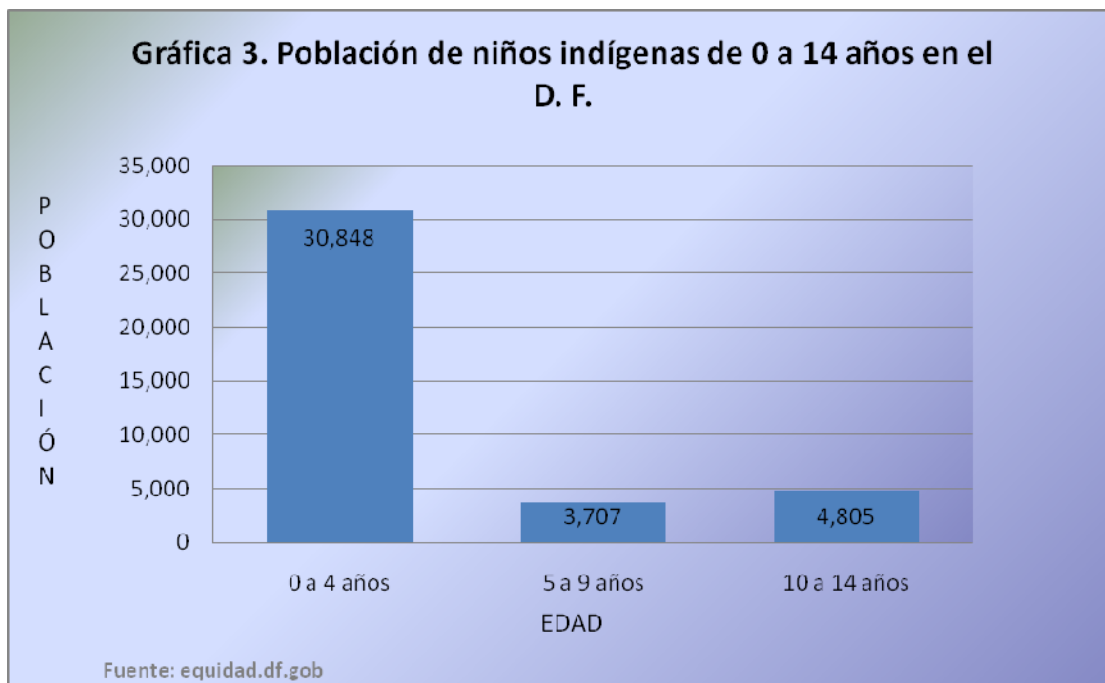
Así los niños indígenas desde muy temprana edad, acompañan a sus padres a la actividad del comercio informal para aprender la actividad

¹⁵ Entrevista, diario de campo 25 de enero de 2007

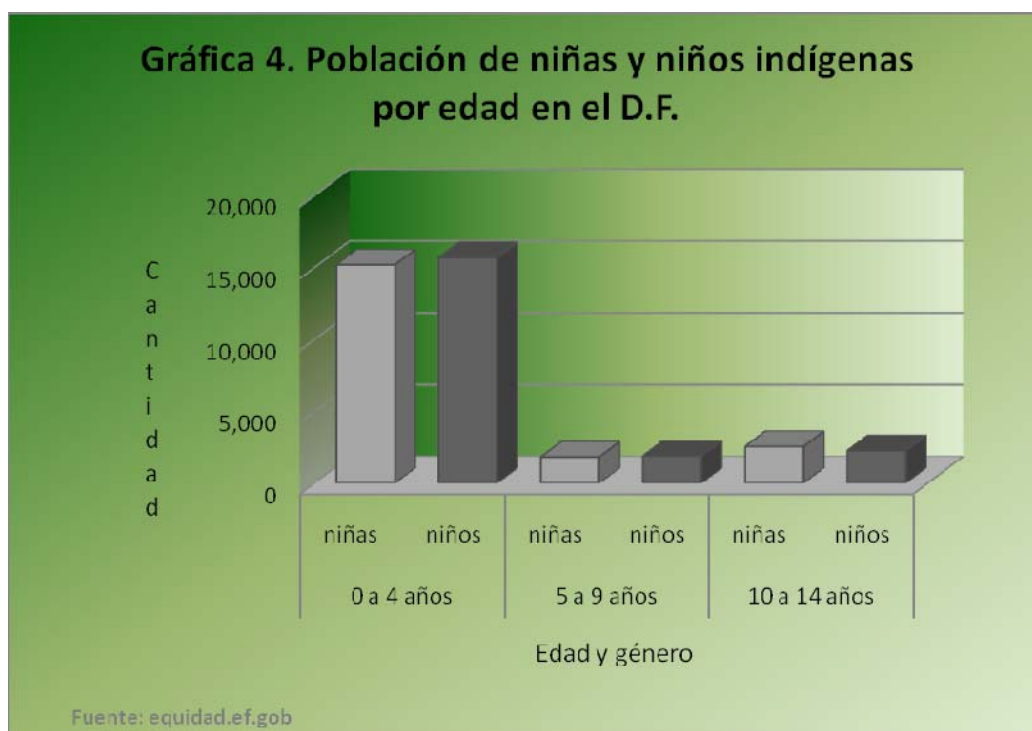
¹⁶ Entrevista, diario de campo 2 de febrero de 2007

¹⁷ Entrevista, diario de campo 20 de marzo de 2009

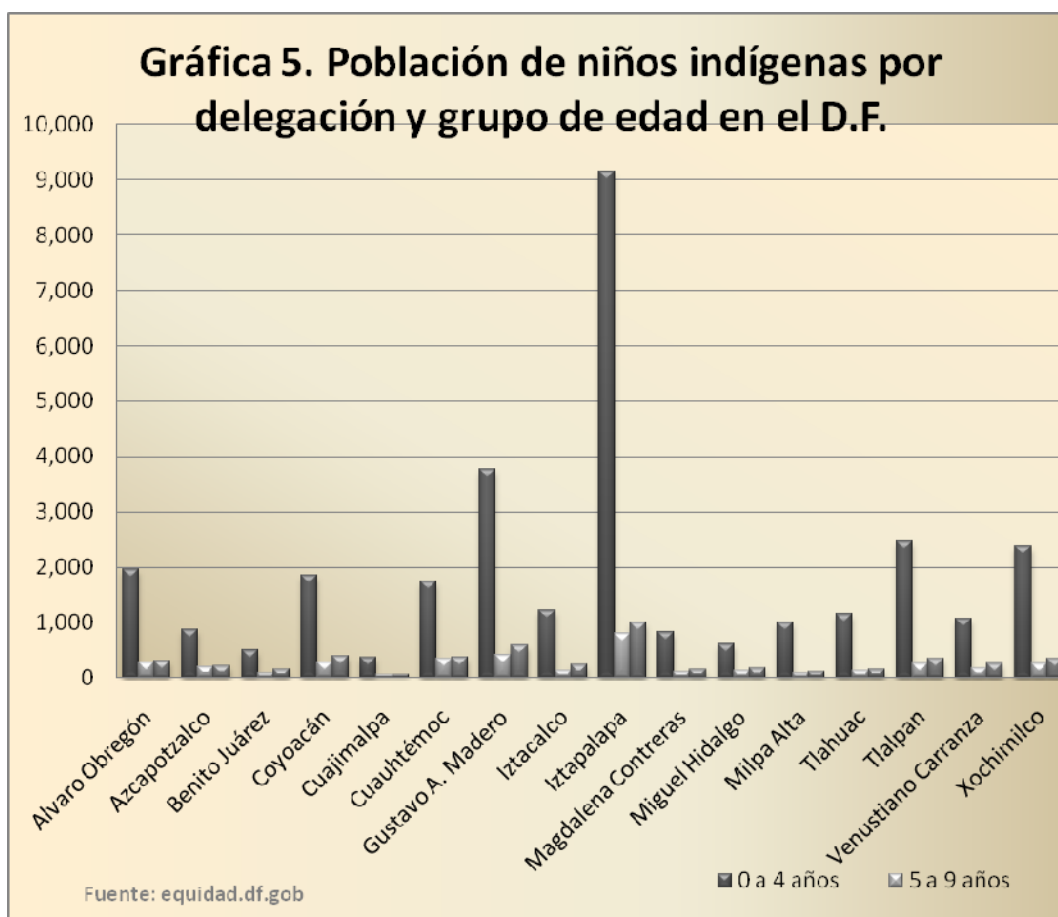
productiva de los padres y para aportar al ingreso familiar; en estas circunstancias la asistencia a la escuela significa una pérdida económica. Sin embargo, los padres indígenas pretenden la escolarización de sus hijos.



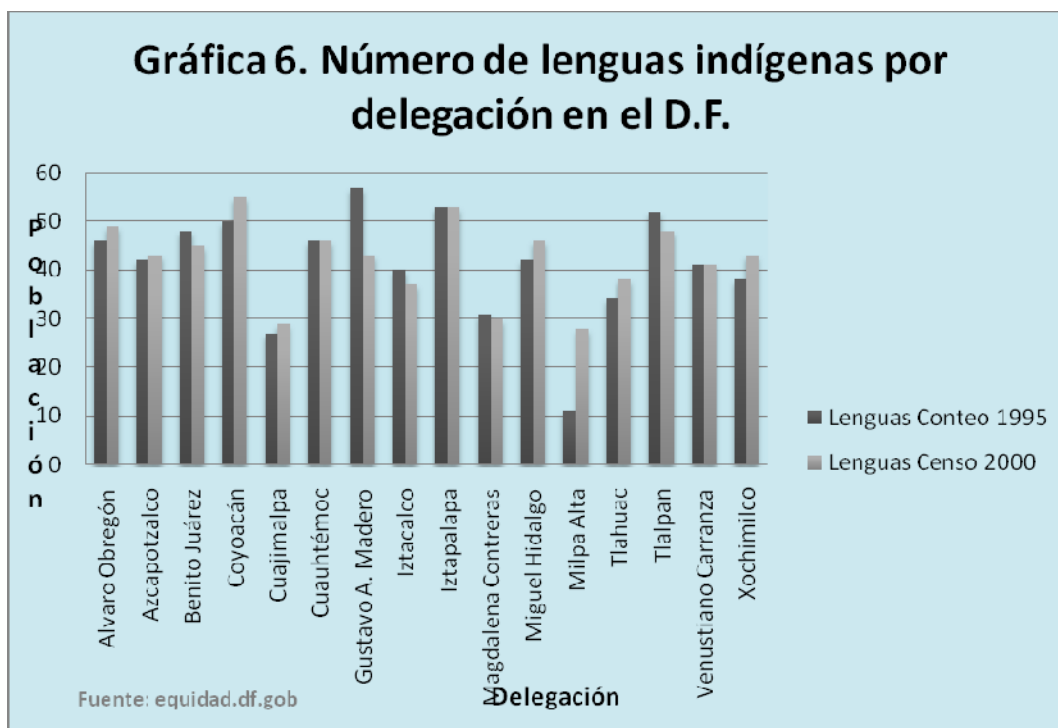
En el sector de los niños es significativa la población en edad escolar que, por diversas razones, no asisten a la escuela. Sumada a los problemas sociales que representa ser indígena en una sociedad que resalta esta diferencia, como es la mexicana, la falta de escolarización resulta acumulativa a las dificultades para insertarse exitosamente en la sociedad, además que los margina de los apoyos y seguimiento en salud.



Del total de la población infantil indígena en el D. F. 172 558 que se obtiene de la suma de los 141 170 de 5 años y más (INEGI), más los 30 848 de 0 a 4 años; la niñez que habla alguna lengua indígena de 0 a 14 años es de 39 360 siendo este el 27% de la población indígena total.



Para 1995, la delegación Gustavo A. Madero era en la que más lenguas indígenas se hablaban, tenía 57; para el 2000 cambia a Coyoacán con 55. Se aprecia también, el incremento de lenguas junto a una significativa movilidad en la población indígena a través del aumento del número de lenguas en las delegaciones Milpa Alta, Tlahuac y Xochimilco; sin embargo, se da la disminución en otras como Benito Juárez, Gustavo A. Madero, Iztacalco y Tlalpan.



La delegación Iztapalapa con mayor número de población indígena (10 953 habitantes), hay un promedio de 206 niños por cada una de las 53 lenguas y en Cuauhtémoc este promedio es de 37 niños de 0 a 4 años de edad para cada una de las 46 lenguas que se hablan, mientras que sólo hay un promedio de 7 niños del grupo de 5 a 9 años y un promedio de 7 niños del grupo de 9 a 14 años para cada una de las lenguas identificadas.

En la “Situación de la niñez indígena en el D. F.”, de la Dirección de atención a los pueblos indígenas en diciembre del 2002, se establece que existe 6.3 millones de población de 5 años y más (INEGI), sumando a ello 1.3 millones de niños indígenas de 0 a 4 años en que el padre de familia habla lengua indígena, da un total de 7.6 millones. De esos 6.3 millones, sólo se reconocen como indígenas 4.2 millones y no se reconocen como tales 2.1 millones. A su vez, como ya vimos en el Conteo de población y vivienda de 1995, se contabilizan 218 739 hablantes en el D. F. donde el jefe de familia habla lengua indígena.

También se encuentra un menor número de niños indígenas en escuelas primarias en los grados escolares más altos, porque así se presenta la

distribución infantil en los grupos de edad, no porque sean los de mayor índice de deserción o reprobación.

En el censo del 2000, se reportan 172 558 hablantes de lengua indígena, 64 mil residen en unidades territoriales con mayor grado de marginalidad, esto es, el 37% del total, es decir, el 63% del total residía en localidades con menor grado de marginalidad. En la ciudad de México el índice de desarrollo social muestra que los niños indígenas encuentran mejores condiciones de desarrollo aquí, que en sus lugares de origen.

Indígenas en las escuelas

Identificada la población infantil de nuestro interés, pasamos a ver cómo grupos minoritarios han sufrido el proceso de escolarización mayoritaria, los problemas de adaptación para enfrentar su escolarización. Esto nos lleva a identificar como en nuestras sociedades se han abordado los efectos de la migración indígena en la escolarización.

Los disímiles modelos culturales resultan de los distintos marcos que son aprendidos por los niños de sus respectivos tipos minoritarios, y de esa forma las actitudes, conocimiento y competencias que el niño acarrea a la escuela.

Desde la perspectiva de la antropología americana, se han abordado los problemas de como son los niños de clases bajas, minorías y niños inmigrantes en las escuelas, aunque esto no condujo a la solución de problemas enfrentados por los grupos étnicos en la escuela.

Basados de la forma en que la escuela educa a niños minoritarios, con sugerencias para mejorar la experiencia escolar de esos niños minoritarios, se han enfocado a la experiencia escolar de grupos con deficiente aprovechamiento. La preocupación está en la experiencia escolar de estos grupos étnicos para mejorar su estatus social, económico y político o lograr otros fines.

El disminuido desempeño escolar de estudiantes de grupos étnicos es causado por discontinuidades en la identidad, la lengua y las relaciones asimétricas.

Entre los migrantes la tendencia parecer estar orientada a obtener buenos resultados en la escuela.

Padres migrantes creen no sólo que la educación y el dominio de la lengua de prestigio son esenciales para la superación de sus hijos, sino que además las escuelas son una arena donde tienen la oportunidad de competir en posición igualitaria con miembros del grupo mayoritario, a pesar de las diferencias. Si bien, los procesos escolares pueden no capacitar a sus jóvenes para lograr los mismos trabajos que los miembros del grupo dominante, permitiría a su gente joven lograr mejores trabajos.

La migración de una sociedad a otra puede también ser el estímulo de un cambio rápido en las estrategias educativas de los indígenas migrantes hñahñu, y estas perspectivas en la valoración de la educación formal. También difieren en sus creencias y respuestas alrededor de las limitaciones económicas, sociales, culturales y del lenguaje, y en su sentido de identidad.

En educación, la identidad es asociada con antagonismos en los dominios de la cultura, el lenguaje y las relaciones con el colectivo y el sistema escolar en general.

Consideran que tienen que tolerar la imposición porque no tienen opción. La forma en que experimentan la enseñanza aqueja la forma en que replican a la escolarización; perciben negativamente el currículum escolar y el lenguaje porque el grupo dominante explota ambos para advertirles de sus diferencias siendo inferiorizados¹⁸.

Este carácter inferiorizado ha sido ampliamente asociado con desiguales oportunidades educativas y con un alto grado de ruina escolar. Todos los estudiantes minoritarios enfrentan obstáculos sustanciales en la escuela, sin embargo, perciben las actitudes prejuiciadas de grupos dominantes hacia ellos.

En la escuela, la identidad diferente es caracterizada, como ya dijimos, en dos formas: la apreciación de la cultura escolar o currículum y lenguaje escolar como una coacción, y como una inferiorización.

Pueden ser diferentes patrones de adaptación en la escuela los que guían el diferencial desempeño escolar de grupos étnicos, las diferentes experiencias generan las diferentes respuestas adaptativas, hay concepciones que van desde deficiencias genéticas, pasando por que las diferencias culturales y lingüísticas crean conflictos en situaciones de enseñanza y aprendizaje, y que estos conflictos, a su vez, afectan adversamente el brillo escolar y les son atribuidos a la extracción social de los alumnos.

Algunos grupos étnicos son hábiles para trascender los frenos cultural, lingüístico y estructural que empantan su desarrollo y tienen buen desempeño a pesar de las desventajas, desarrollan alguna confianza en institución social, como la escuela.

¹⁸ Cfr. Ogbu, John (2003) *Black American students in an affluent suburban*. New Jersey, Laurence Erlbaum Press, p. 174

Junto con sus padres, ven a la escolarización como mejoramiento de las oportunidades de su vida porque reconocen que encontrarán segregación en el mercado de trabajo, pero la educación, desde su perspectiva, son su mejor protección contra esa discriminación.

La variabilidad del desempeño escolar migrante esta relacionada con la residencia, la edad y su dominio del lenguaje, como factores que entran en juego para ser migrantes adaptados.

Aunque no pretenden dejar su lengua, la aculturación principia durante la educación en la escuela pública, se aleccionaban en adoptar actitudes y conductas mayoritarias que permitan cantar victoria académicamente.

En esta perspectiva, estos estudios efectuados en contextos latinoamericanos, intentan explicar que el estatus migratorio de los estudiantes es lo que ocasiona el descalabro escolar. Las pautas de adaptación escolar de los inmigrantes están apoyadas en la diferenciación entre grupos minoritarios y mayoritarios, las respuestas adaptativas que los estudiantes erigen en las escuelas están cargadas de sus propias prácticas culturales.

Para el tema particular de la escolarización indígena en la ciudad de México, se han atendido las diferencias culturales, las secuelas del bilingüismo en la escolarización indígena; además de los problemas de enseñanza que se plantean los profesores; la comprensión lectora bilingüe; la problemática de las adicciones y la vida callejera de los niños de origen hñahñu¹⁹. Nosotros nos circunscribimos en los trabajos sobre las derivaciones de la migración en educación, perspectiva que intenta desplegar un campo de discusión sobre la dinámica de la inserción de los niños indígenas en la escuela.

La educación es diversa en la migración. Algunos han llegado para estudiar, otros, por vivir en la ciudad han tenido acceso a carreras técnicas y profesionales, pero muchos niños que acompañan a sus padres y les ayudan trabajando no tienen posibilidad de ir a la escuela. Su vulnerabilidad económica y lingüística los hace víctimas de la discriminación de maestros y alumnos.

A su vez, los programas de educación indígena oficiales que generalmente se desarrollan en las comunidades indígenas en sus lugares de origen no son aplicables a los indígenas urbanos. Entonces se plantea una

¹⁹ Cfr. Rebolledo, Nicanor (2007) *Escolarización interrumpida...* México, UPN, p 36-37.

minorización de los indígenas en estos contextos, al ser reconocidos como tales en las escuelas urbanas; por lo cual queda relegada su atención como indígenas urbanos con programas como indígenas en la ciudad del gobierno del D.F., o el programa del Conafe.

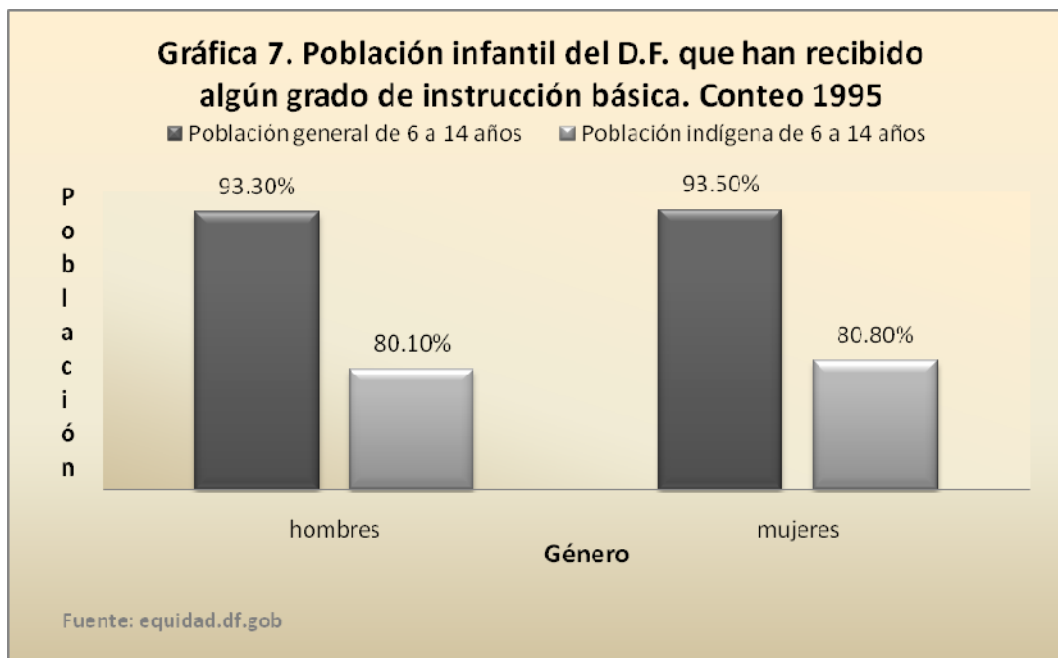
Esto lleva a entender que no hay políticas claras en este rubro, por lo que surgen programas de acuerdo a movilizaciones, a los que se dan respuestas focalizadas para los grupos indígenas demandantes, esto es, que se les atiende en distintos espacios pero sin un real y efectivo reconocimiento.

En este último recuento de las tendencias de los estudios recientes del tema educativo, se aprecia una minorización de los sujetos de estudio en los programas respectivos. Pero no sólo se presenta en estos programas, sino que también sufren esta minorización en los demás ámbitos, instituciones y espacios urbanos, es decir, además de en la escuela, en el vecindario, en el barrio, la colonia, el trabajo, las dependencias, en la ciudad en general.

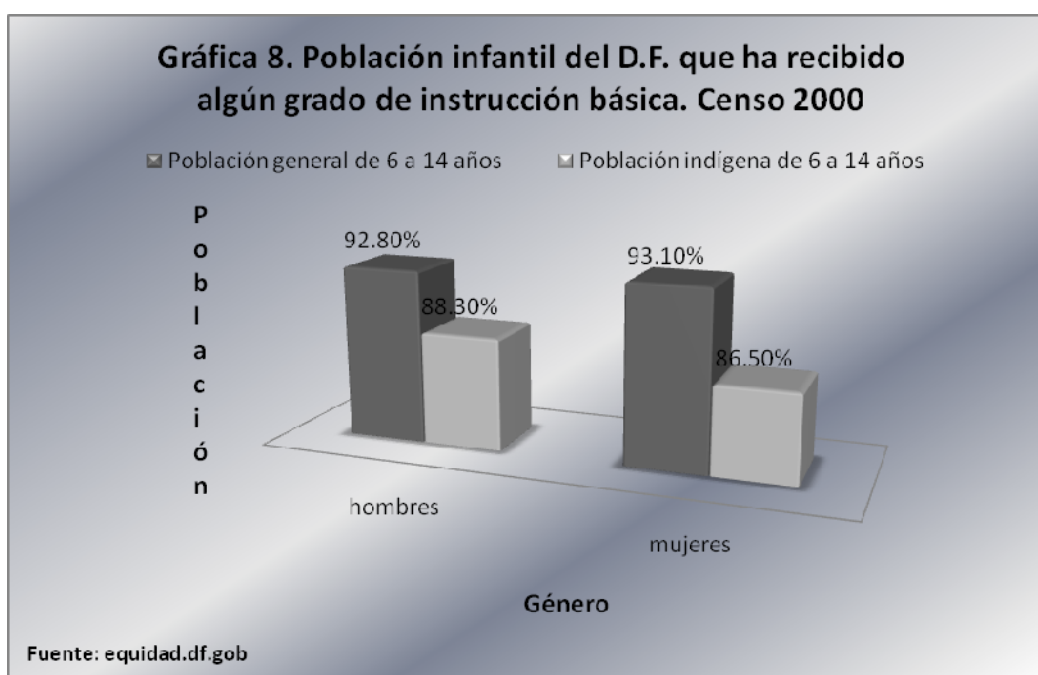
Dilucidadas las generalidades de las incidencias de la migración en la escolarización indígena, pasamos a la presencia indígena en escuelas.

Las dificultades que presenta el sistema educativo para los niños indígenas son: un inadecuado proceso de enseñanza – aprendizaje a las particularidades culturales, más bien son considerados como obstáculos o deficiencias para el aprovechamiento escolar. También la existencia de diferentes grados de discriminación y rechazo a la condición indígena como factores negativos para el desempeño escolar.

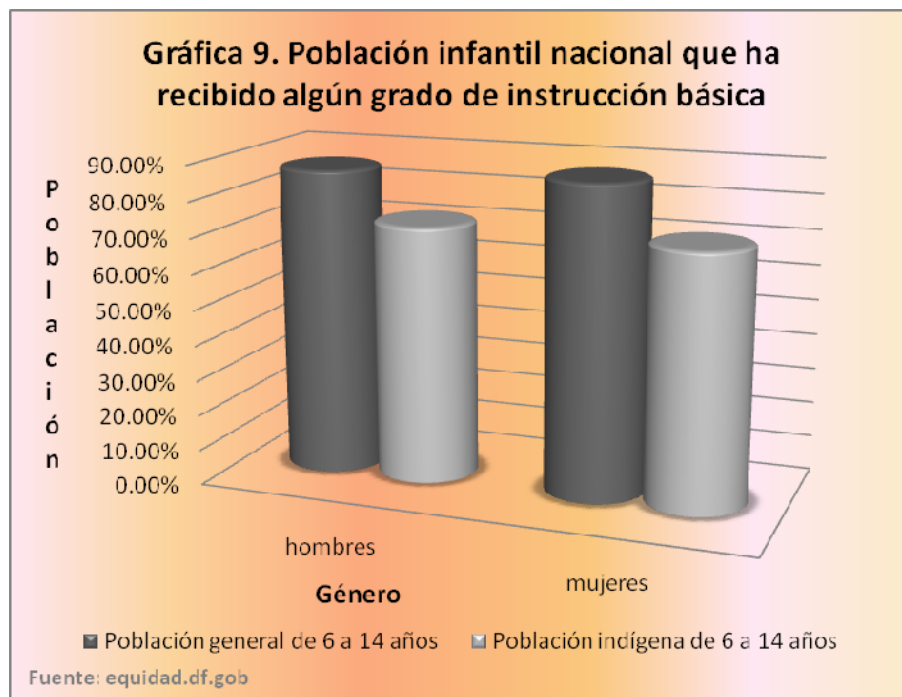
En estas condiciones, para el D. F. en el conteo de 1995 la tasa general fue de 93.3% para hombres y 93.5% para mujeres, mientras que para la población infantil indígena fue de 80.1% para hombres (niños) y 80.8% para mujeres (niñas).



Sin embargo, para el censo del 2000 entre la población infantil en general fue de 92.8% para niños y 93.1 % para niñas; mientras que para la población infantil indígena fue de 88.3% para niños y 86.5% para niñas, observándose un sustancial incremento.

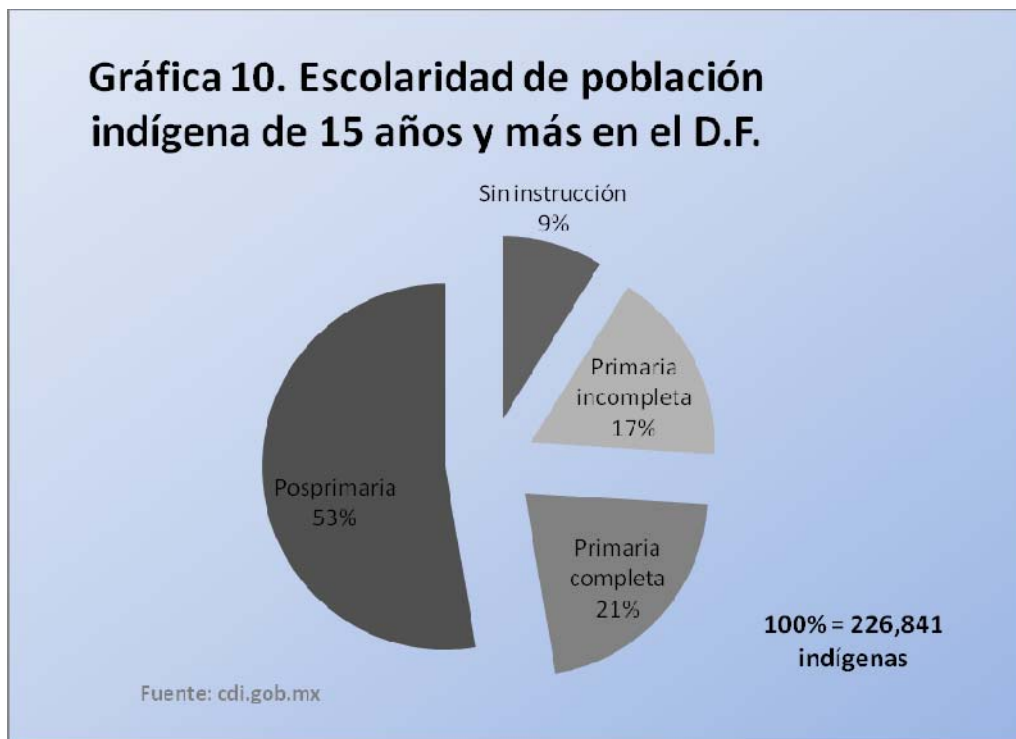


Así vemos que, en el censo del 2000, niños de la población en general que han recibido algún grado de instrucción básica es de 86.8% de hombres y 87.8% de mujeres; mientras que para la población infantil indígena fue de 72.8% para hombres y 71.8 % para mujeres.



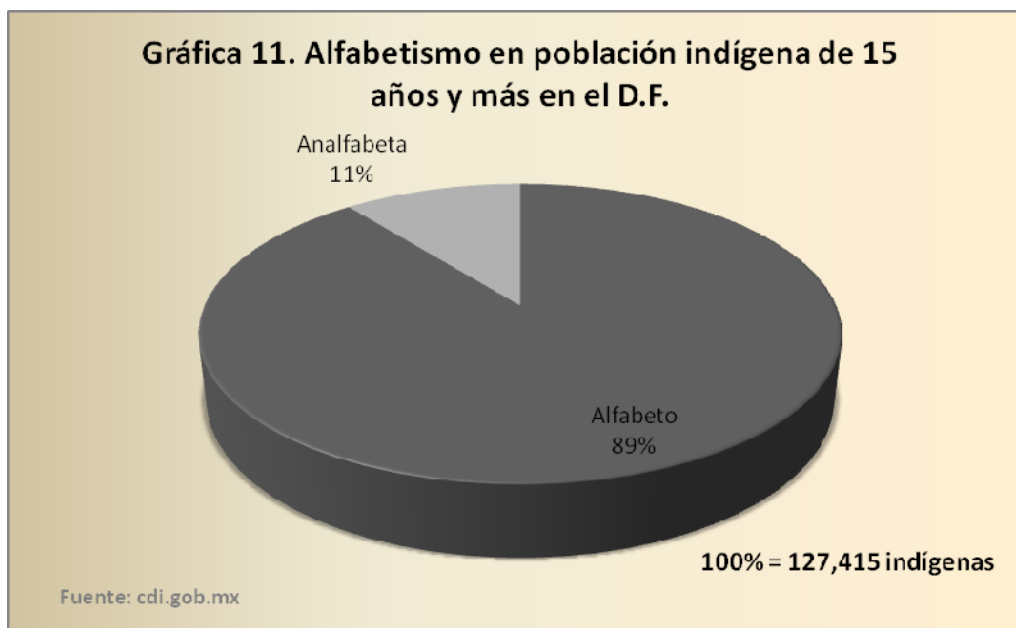
Con esto se intenta demostrar que la población infantil indígena encuentra mejores condiciones de vida en la ciudad de México que en sus lugares de origen.

Gráfica 10. Escolaridad de población indígena de 15 años y más en el D.F.



Como indígenas, con una larga trayectoria de discriminación social, parece que no están realmente seguros de que la educación les permita movilidad social. Frecuentemente experimentan el currículum escolar y el lenguaje negativamente, por que el grupo dominante utiliza ambos para transmitirles el mensaje de su supuesta condición inferior.

Gráfica 11. Alfabetismo en población indígena de 15 años y más en el D.F.



Como vemos, a lo largo de la exposición de los cuadros de datos oficiales, no coinciden los datos manejados por el INEGI, la CDI y el GDF, lo cual impide tener datos confiables para el desarrollo de cualquier investigación en la materia. Los tomamos como lo que existe para la cuestión tratada, aunque reflejan que cada institución maneja sus propios datos y van por caminos separados, lo cual dificulta la articulación de propuestas de políticas públicas.



Se observa que la mayoría de la población indígena asiste a la escuela, aunque más que la cobertura el problema es que los servicios educativos que se les proporcionan no son los adecuados para esta población. En algunos casos, estos niños han sido enviados a centros de atención múltiple donde se atienden discapacidades, cuando en realidad se trata de diferencias culturales.



Así se constituye en una experiencia negativa y hasta traumática que impulsa los procesos de deserción temprana y confirma estereotipos e imaginarios entre profesores y alumnos no indígenas sobre supuestas incapacidades, desinterés e irresponsabilidad en la educación por parte de los indígenas.

De acuerdo con el censo escolar 2002, había 1 324 niños indígenas, donde en casi todas las delegaciones hay una situación plurilingüística.

Existe una distancia entre los modos de interacción, las formas de comunicación y las maneras de expresar los aprendizajes en el contexto de la familia y la comunidad, frente a los que impone la escolaridad; la escuela es vivida como individualista, competitiva, regimentada e inmoral, porque lo que busca es hacerlos mexicanos al precio del abandono y de la pérdida de sus identidades culturales y lingüísticas. La escuela opera negando las diversidades y dejando poco margen para que éstas puedan existir y conformar de manera legítima el ámbito educativo.

Está la tendencia que señala a la escuela, por su carácter ajeno, como destructora de las identidades, aunque también, la que dice que es la escuela integracionista la que puede salvar las diferencias. Desde la acción indigenista el valor de la escuela y su sentido de ciudadanía para los pueblos indígenas se esbozaron como partes decisivas; la aculturación que podía engendrar la senda a la escuela así como el acercamiento con la vida urbana, se ideaba como una suma entre la cultura oficial y la indígena, así el mestizaje incitado desde el régimen no trasladó a relaciones de equilibrio, por lo tanto, la anomalía y el peligro son el testimonio de las desigualdades no diligentes y las huellas de una divergencia.

La integración ha sido la propuesta en la edificación del país a través de una ciudadanía mexicana y una lengua, el español, desechando la complejidad cultural y lingüística compendiadas en los indígenas. Existen dos contemplaciones desde la cultura hegemónica, son notados como parte de una historia fosilizada que se refiere a las grandes civilizaciones que ya no quedan, y su relegación al mundo aldeano y arrinconado enjuiciado como arcaico o rústico.

La escuela y el aula

Ahora abordaremos la vida cotidiana de la escuela y más adelante la estructura física de la escuela, al igual que la composición de los sujetos que a ella acuden

A pesar de la discriminación sufrida en la ciudad debida a su extracción, creían que la escuela podría contribuir a cambiar esta situación, por ello envían a los hijos a ella. Sin embargo, poco a poco se van percatando de que la escuela también es discriminatoria, igual a los espacios donde viven y trabajan.

El espacio educativo es un campo donde confluyen diversas presencias en un marco de relaciones de poder y dominación; buscar las huellas de los actores sociales que interactúan en él lleva al entramado cotidiano de prácticas y significados que los docentes y alumnos dan a su estancia en la escuela, articulando de esta manera los comportamientos ritualizados y las configuraciones propias del ambiente educativo.

El proceso de socialización se distinguen dos aspectos: la enculturación, por la cual el individuo se vincula con un conjunto de significaciones colectivas de su grupo cultural que le son presentados por la familia y el grupo de referencia; y el aprendizaje de normas, reglas y valores propias de la sociedad nacional y transmitidos en primer lugar por las instituciones de enseñanza. Esta segunda parte es la que trataremos de rescatar en esta parte del estudio de la escuela y el aula.

El proceso de socialización presenta la vinculación con un conjunto de configuraciones colectivas del grupo que son reproducidas en la familia y la comunidad; la enseñanza de normas y valores generales y transmitidos por las instituciones como las educativas. Esta parte es la que trataremos de rescatar en el estudio de la escuela y el aula.

La escolarización se presenta como un “proceso social, en el cual diferentes grupos aceptan o rechazan las complejas mediaciones de la cultura, el conocimiento y el poder que le dan forma y significado al proceso escolar”²⁰.

²⁰ Ornelas, Gloria (2005) *Práctica docente y dinámica cultural*, México, UPN-Porrúa, p. 43

Desentrañar las concepciones relativas al campo educativo, escolar, de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula que se expresa a través de simbolismos localizados en la vida escolar diaria, en las prácticas ritualizadas y en las ceremonias escolares.

Lo que nos permite identificar en las celebraciones, diversas fases por las que los grupos escolares llegan a ajustarse a cambios internos y a adaptarse a su nuevo ambiente. Ver en los rituales de la vida cotidiana, en las ceremonias cívicas y en el ritual de inicio o finalización del ciclo escolar de la escuela primaria en sus diferentes fases, las diversas formas que se utilizan para moldear a los individuos que participan en ellas conforme a los ideales y principios establecidos.

En las celebraciones, encontramos pequeños rituales que irrumpen principalmente lo cotidiano del salón de clases. Dentro del espacio y tiempo áulico encontramos, de manera acotada, el ámbito festivo que se justifica por el énfasis en las individualidades o cumpleaños; por las socializaciones como día de la amistad o del maestro; así como por el reconocimiento de la individualidad o cumpleaños del maestro.

Los cumpleaños de los alumnos se llevan a cabo cuando hay acuerdo con los padres para que se realice en el salón de clases, generalmente antes del recreo. Se cantan las mañanitas, se parte el pastel y se reparten dulces, productos que han sido traídos por los padres. La maestra comenta que se hace así por que los niños, principalmente los hñahñu, no desayunan y así compensan esa problema. Las felicitaciones y los buenos deseos se hacen de manera colectiva o individual

Para los cumpleaños de los maestros, se pide una cooperación de 50 pesos por maestro, para hacer comida, comprar el pastel y darle 500 pesos al maestro; se hace a la hora del recreo o se traslada al día en que hay junta (de consejo) de maestros. Se cantan las mañanitas y se le echan “porras” al festejado.

En estos festejos se considera como símbolo al pastel en dos sentidos: constituye uno de los obsequios con sus elementos sorpresa y decorativos y al mismo tiempo como símbolo dominante. También las mañanitas son un símbolo dominante de estas celebraciones que representa la unidad y la

continuidad de la grupalidad que en este momento no muestra las contradicciones.

Ver a las prácticas como un espacio privilegiado de recreación y reproducción de significados; la ritualidad en la vida cotidiana de la escuela primaria, donde es importante definir las dimensiones que los alumnos y el maestro del grupo escolar construyen y reproducen con base en sus interacciones sociales dentro del aula, debido a lo cual el salón de clase adopta las características de escenario de diversos procesos simbólicos.

Otros festejos que se llevan a cabo en la escuela son: el día de la amistad, el día del niño, mañanita mexicana el 15 de septiembre y las posadas en navidad. El día de la amistad se practica el juego del amigo secreto. Se rifan los amigos secretos por la maestra una semana antes, durante esa semana se les dan dulces a los amigos y al final descubren (el día de la amistad) quien fue el amigo secreto. La maestra especifica que prefiere hacerlo de esta manera ya que el intercambio de regalos puede traer problemas por la diferencia en los precios de los regalos. Tomaremos aquí a los dulces como polo ideológico del símbolo dominante puesto que se establece como norma obsequiarlos, aunque emerge el polo sensorial que pone en juego sentimientos personales y colectivos

El día del niño es celebrado en todas las escuelas, incluso se suspenden clases para hacerlo, en esta escuela se realiza un festival, juegos organizados y una kermés, donde se intercambian alimentos y se da la convivencia como símbolo dominante. La organización de este acontecimiento implica que los padres aportan los alimentos, los dulces como obsequios, pero son mediados por la escuela a través de los maestros.

La mañanita mexicana se organiza como parte de la celebración de independencia, arreglándose el salón con motivos patrios (banderas, cadenas tricolores, etc.) y se organiza una comida con guisados que traen los alumnos y se hacen tacos. Como símbolo dominante se destacan los motivos patrios.

Las posadas, en las que se rompen las tradicionales piñatas como símbolo dominante.

Identificar a la escuela como un espacio tangible y observable, con una vida social en la que se producen, se reciben y adquieren sentido las acciones y expresiones de los sujetos.

La cultura es la base de las concepciones de la educación en general y de la escuela en particular, que guían y justifican el comportamiento práctico de los distintos sectores escolares dirigiéndolos a la satisfacción de las aspiraciones e intereses de los grupos sociales, haciéndolos servir como medio para la reproducción de relaciones sociales.

Dentro de la escuela, la vida escolar esta determinada por todas las actividades académicas, pero también por un gran número de eventos y la participación de alumnos, padres y profesores, conformando así la dinámica escolar.

De modo no perceptible se presenta la asimilación previa de reglas generativas y códigos que posibilitan la manipulación de los símbolos de la cultura y la adquisición de un cierto grado de inteligibilidad. Las representaciones son una mera idea simple hasta un concepto preciso, son un acto de entendimiento con el que se pretende captar una entidad. Además de las interpretaciones hay ideas, valores, creencias, etc.

Por otro lado, el término "ceremonia tiene un sentido más ajustado a aquellas conductas asociadas a estados sociales, y en las que las instituciones político legales tienen una mayor importancia. El ritual es transformativo, la ceremonia confirmatoria"²¹.

Las ceremonias representativas del ciclo escolar, así como sus fines y valores, constituyen esa parte de la ritualidad de la escuela que se prepara dentro del salón de clases, pero que al tener fuertes valores sociales, deben realizarse dentro del colectivo escolar. En ellas se aprecia las distintas estructuras de significación que imprimen sentidos divergentes a las prácticas sociales.

La condición de socialización, va más allá de sólo considerar a la escuela como un espacio productor de individuos en ciertas capacidades académicas y sociales, sino que también es vista como un espacio de interacción de actores en el que la convivencia no siempre se da de manera armónica y que en situaciones específicas los diferentes actores y factores influyen en el desempeño escolar y ve las expectativas que tendrá la escuela

²¹ Turner, Víctor (1999) *La selva de los símbolos*, México, Siglo XXI, p. 105

para cada individuo y con base en esto considerar el éxito o fracaso escolar que se evalúa de manera individual.

Las escuelas, entonces, no sólo son productoras de conocimientos, sino que también tienen la responsabilidad de transmitir otros aprendizajes no solamente académicos, como valores y creencias, y que no se expresan en los contenidos.

La preparación ceremonial, la definición del lugar que cada uno va a ocupar, la información que a cada quien le toca manejar en lo individual se logra a través del trabajo colectivo ordenado por el maestro, negociado con los alumnos y recibido e interpretado por éstos de manera grupal y particular. El símbolo de identidad de la patria, de la cual forman parte y que como tal deben mostrar en las ceremonias, se les presenta como un aspecto individualizado.

Para el Día de la Organización de las Naciones Unidas, la maestra organizadora involucra a los padres de familia, a las madres en concreto. En el patio de la escuela, se forman algunos alumnos con algunas telas simulando banderas de distintos países, la maestra les pasa a las madres papeles en los cuales hay algunas preguntas para los alumnos que están sosteniendo las banderas simuladas, también otros alumnos formulan algunas preguntas. Terminado el ensayo, los alumnos pasan al salón y las madres se retiran.

El lunes siguiente, durante los honores a la bandera, se realiza la ceremonia del día mencionado, en la que la maestra de ceremonias, la profesora del mismo grado, da la explicación introductoria y luego aparecen los alumnos de 5° grado desfilando pasan con banderas de varios países; después las madres le hacen las preguntas que previamente han ensayado y los alumnos las contestan. Se concluye con los honores a la bandera y se pasa a los salones para iniciar las actividades del día.

Tres semanas antes del Día de la Revolución Mexicana, los distintos grupos ensayan los números que les ha tocado interpretar para dicha ceremonia. En algún momento de la jornada, los distintos grupos se turnan para ocupar el patio de la escuela y ensayar los números para preparar a los alumnos que les tocaría representarlos en la ceremonia.

El día de la ceremonia, en el patio de la escuela, por grupos están ordenados los alumnos formando una escuadra. La escolta, que en esta ocasión está formada por madres de familia de origen hñahñu que vienen

ataviadas con el traje tradicional, se coloca frente a la dirección de la que sale el director con la bandera y la entrega a una de las madres; se ordena saludo y se inicia junto con la marcha de la escolta la interpretación del himno nacional, terminado el himno la escolta se coloca junto al asta bandera, inicia la celebración.

La maestra de ceremonias, habla del acontecimiento de la Revolución Mexicana y de algunos de sus personajes. Terminando da paso a los alumnos de segundo año que hacen una reseña histórica de la revolución; después vienen los niños de primer año con un bailable y enseguida los de tercero con otro bailable. Los alumnos de cuarto año realizan una escenificación de un pasaje de la revolución mexicana con algunos personajes; los alumnos de quinto y sexto presentan una tabla gimnástica con aros tricolores.

Dando por terminados los números del evento la maestra de ceremonias, enseguida se continua con los honores a la bandera haciendo la escolta el recorrido de regreso a la dirección para entregar nuevamente la bandera al director de la escuela, quien la guarda en su recinto. Se acomoda en otro lugar la escolta y la maestra de ceremonias da la orden a los grupos de romper filas, cosa que también hace la escolta y con ellos termina la ceremonia.

Se aprovecha el día para presentarles a los alumnos una obra de teatro, que no se había podido realizar, relacionada con el día de muertos, con contenidos como leyendas de la llorona, de los muertos, del callejón del niño perdido, entre otras.

El concurso del Himno Nacional, es organizado cada año por la SEP. Se pretendió que los alumnos de quinto y sexto participaran en este concurso, por lo cual desde meses antes se le enseñaba el himno en lengua náhuatl todos los viernes juntando a los dos grupos en un salón. Apoyados por un hablante de la lengua y un disco que contenía la interpretación en esa lengua se iba enseñando y sobre todo corrigiendo la pronunciación, los niños al igual que los maestros estaban entusiasmados cuando se enteraron que podrían ir al concurso a Querétaro. Además, se reprodujo la versión en una hoja que fue repartida entre los alumnos para que practicasen. En las sesiones de enseñanza y práctica, se colocaba en el pizarrón o la pared un pancarta con la estrofa que

se estaba aprendiendo para que todos la pudieran ir leyendo primero y cantando después con la orientación de un hablante.

Los alumnos estaban muy entusiasmados y ponían todo su empeño en el ejercicio, además que se interesaban por conocer la lengua, preguntaban por palabras que no entendían, se esmeraban en corregir la pronunciación y ocasionalmente se hacían ejercicio de lectoescritura en lengua. También los maestros mostraron interés, dando todas las facilidades para que se llevara a cabo este propósito. Esto permitió, paralelamente, instrumentar enseñanza del hñahñu en todos los grados con el apoyo de compañeros egresados de la UPN, a nivel solamente de alfabetización lo cual permitió el intento de una aplicación interactiva de enseñanza aprendizaje y de convivencia intercultural.

La intención era participar en un estado donde se habla la lengua hñahñu, ya que esto permitía concursar con otras escuelas que también lo harían en lengua. Sin embargo, la fecha del concurso se conoció a poco tiempo de realizarse, además de cuestiones burocráticas de instancias educativas, impidieron la participación en el concurso.

La vida escolar se expresa en factores y actores cada uno de ellos con una perspectiva de lo que debiera ser la escuela.

En ese espacio que en teoría está dedicado al aprendizaje, también se da la interacción entre los distintos actores, En las clases de diferentes materias, se platica, se aprende, se sale al recreo, se juega, se pelea y otras actividades más.

Acudir a la escuela deriva en cumplir todas las actividades dirigidas al aprendizaje; los alumnos son sujetos de este espacio diverso, todas las actividades están dirigidas a ellos, se pretende que lo ejecutado en la escuela por los actores esta finalmente presente en su desempeño.

Es un lugar donde confluyen sistemas culturales, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversas; en ella, existe un simbolismo propio que se condiciona por la relación entre los elementos estructurales que constituyen las visiones participantes. La escuela también sirve como medio para el desarrollo espontáneo de esa clase de adaptaciones que permiten la comunicación y comprensión interculturales como parte de la misma práctica que allí se desarrolla.

Elementos de su cultura e idioma no se amalgaman a la cultura escolar producto de la dominante. La incorporación de los indígenas migrantes a la cultura dominante se puede apreciar en la vida escolar y en los esquemas de adaptación para subsistir a la constante agresión, manifestando una dualidad en sus expectativas: esforzarse en la escuela sin importar el precio como estrategia de sobrevivencia y respuesta a la discriminación; los habitantes urbanos discriminan pero la vida en la ciudad es mejor que la del pueblo; la escuela del pueblo no discrimina pero tiene pésimos profesores.

Así, los niños hañhñu presentan capacidad adaptativa para lograr subsistir en el ambiente urbano. Esto lo logran porque han enfrentado la discriminación en este ámbito, desde el vecindario hasta la segregación y limitaciones al relacionarse con las instituciones, como la escuela. Aunque su condición de migrante no anula su condición de indígena.

Dieron vital importancia a la educación, por considerarla importante para lograr superar las actividades ejercidas y mejorar los ingresos, piensan que la ciudad tendrán mejores oportunidades de estudio, que serán mejor tratados en las escuelas urbanas; a pesar de que confían en que serán atendidos, no siempre obtienen buenos resultados en la escuela.

Las desigualdades en la escuela están marcadas por la condición social de ser indígenas y por la condición económica de ser pobres y sobre todo por las deficiencias atribuidas al hecho de hablar su lengua materna y mantener sus costumbres.

Esto puede producir efectos negativos, debido a las incongruencias que se dan entre las habilidades y actitudes de sobrevivencia previamente aprendidas para la vida y las demandas del aprendizaje escolar.

De todo esto, se derivan algunas consecuencias: deficiente comunicación entre maestros, padres y alumnos, maestros con distintas formas de evaluación no adecuadas, dar definiciones clásicas a los problemas académicos de los alumnos, conductas disruptivas en el aula, escasa asistencia a la escuela y la falta de actitudes y esfuerzos de los alumnos respecto a las tareas académicas.

Por otro lado, respecto al aula, la diversidad cultural en las aulas ha representado un conflicto que en lugar de ser abordado pareciera querer ser ocultado pues el contar con alumnos de diferentes culturas provoca situaciones

que son no posibles de resolver con un programa educativo que no considera la diversidad ni contempla una inserción de los alumnos en alguna diferencia y esto se refleja en las situaciones que surgen en el aula, tanto en el trabajo como en la socialización.

Se intenta, en el contacto entre culturas en el espacio escolar, analizar, comprender los instrumentos que abordan la complejidad de los fenómenos que configuran la vida de las aulas.

Un análisis de las aulas como expresión ritual proporciona bases para la comprensión del operar pedagógico. Resulta adecuada la idea de que los rituales transmiten simbólicamente cultura y que es posible conocer cómo hacen su trabajo las ideologías, examinando los símbolos del sistema ritual.

La institución es refugio de la cultura en el que las gestiones ejercitan un papel elemental en la subsistencia de los protagonistas, y los asuntos protocolares son íntimos a los eventos y vivencias de la actividad institucional. Pero también alcanzan a ser pensados como arquetipos de procedimiento que aprueban a los alumnos trazar entre discrepantes sistemas simbólicos. Las culturas del recinto están instauradas para brindar un ejemplar de cómo le correspondería operar la cultura general.

El maestro enseña en dos niveles; por una parte, enseña orden, disciplina o comportamiento en clase; por la otra, enseña ideas, conocimientos y destrezas, o sea, su asignatura.

Llegamos a una situación en la que la escuela se perfila como una influencia educativa de vital importancia en la vida de cada cual y la concepción de su función se extiende mucho más allá de la formación intelectual. Al maestro, se le da la autoridad, los instrumentos y el apoyo de la sociedad a través de los cuales puede ejercer cierto control sobre la motivación de los niños y dirigir su actividad. Enseña actitudes y enfoques del aprendizaje (disciplina) y, a través de ello, genera la experiencia del aprendizaje. El maestro crea en su clase más ideas habituales que ponen en relación mutua las mentes. Si quieren los alumnos pueden hablar ante ellos sobre la base común de la clase.

Los salones de clases, de la Escuela Primaria "Dr. Héctor Pérez Martínez" de la colonia Atlampa en la delegación Cuauhtémoc, es como cualquier otro salón, ubicado en la planta baja de la escuela como todos los

otros salones que se ocupan, ya que los de la planta alta no se ocupan por el reducido número de alumnos y esto hace que sólo haya un grupo de cada grado (seis en total) con el mismo número de maestros más un director, una secretaria y una ayudante. Están colocados en un edificio frente a otro que ocupa la dirección y la biblioteca, divididos por un patio, en el que en el extremo oriente está colocado el busto del personaje al que se le atribuye el nombre de la escuela.

La parte frontal del salón está separada por una plataforma delimitando el espacio del docente, ahí está colocado el pizarrón electrónico, y a uno de sus lados la computadora y al otro una televisión sobre la cual se ha colocado un sacapuntas eléctrico. Las otras paredes están tapizadas de materiales didácticos, en una de las esquinas se encuentran un par de anaqueles donde se guardan diversos objetos. El restante espacio es ocupado por mesas que al juntarse dos forman hexágonos con sillas donde se sientan los alumnos.

Ahora describiremos el proceso de instrucción. Los niños llegan de sus casas acompañados de un familiar a la escuela, principalmente los más pequeños. Los niños hñahñu llegan sin acompañante; un grupo de tres niños venían cantando una canción que combinaba con un juego infantil en el trayecto hacia la escuela. En la calle a la entrada de la escuela, algunos adultos se saludan, los niños no. Comentan cosas cotidianas entre los adultos y con los niños. Solo se permite el acceso a la escuela a los niños, permanecen en los corredores y es hasta entonces que se empiezan a reconocer, saludar o establecer contacto físico o lingüístico.

(Grupo de 6° grado) Al sonar un timbre empieza el traslado hacia los salones. Los alumnos hacen corrillos en el pasillo en espera del profesor, al igual en el patio un grupo de niños de los más grandes. El profesor llega un poco retrasado a lo que los alumnos le hacen una broma en forma de saludo.

Entran al salón, después de treinta segundos el maestro hace el saludo, como señalamiento de cambio de situación, aunque los empiezan a ocupar sus respectivos lugares para sentarse, el profesor ordena que se borre el pizarrón y sale al sanitario. Todos sentados siguen platicando, repentinamente cuatro niños que estaban sentados salen juntos corriendo del salón y al instante regresan con el maestro tras ellos. El maestro enciende el pizarrón electrónico, luego de repetirles enfatizando con un ademán de la mano derecha dándole

más vigor a sus palabras “dije buenos días”, los alumnos en conjunto contestan el saludo y el maestro de pie pasa lista.

Inmediatamente después de pasar lista, define el tema de inicio, aunque los alumnos sentados en las sillas siguen conversando en lo que el profesor busca en la computadora el tema a tratar: matemáticas. Desde el centro del salón los convoca a iniciar, haciéndose silencio y poniendo atención en la pantalla del pizarrón electrónico. Un alumno se pone de pie queriendo dar la respuesta antes de que se hubiera formulado alguna pregunta, el profesor lo regresa a su lugar con un ademán formulando la pregunta. El mismo niño vuelve a insistir levantando la mano, el maestro lo hace pasar a responder, y éste lo hace incorrectamente (a los 10 minutos de iniciada la clase llega un alumno, el maestro le dice que pase, luego se dirige a una mesa de niños alterando la atención, se incorpora y regresa la atención a la clase).

En la mesa de los alumnos que habían salido corriendo, están leyendo una hoja con notas, el maestro les dice que pongan atención y regresa su atención nuevamente al alumno que está tratando de resolver la pregunta planteada; entre tanto el alumno mencionado sigue leyendo el papel, otro saca una monedas y las coloca en la mesa, otro más está haciendo figuras con un papel, un cuarto los mira y no deja de sonreír y otro más se la pasa platicando alternadamente con los demás; estos cinco estudiantes sentados en la misma mesa se la pasan jugando con monedas intercambiándolas y con un pequeño recipiente de plástico, uno de ellos empieza a cabecear queriéndose dormir y los demás empiezan a reírse burlándose de él .

En otra mesa de cinco alumnas, una de ellas es la que en ese momento está resolviendo un problema en el pizarrón, otra se está pintando las uñas, se le acerca el maestro y le dice que guarde su barniz, la niña protesta pero lo guarda.

Ahora en la mesa del alumno que se estaba cabeceando, ésta saca un billete y los demás sorprendidos le dirigen las miradas y uno de ellos por debajo de la mesa observa el billete que tiene en las manos (es una actitud de prestigio ante el compañero que saco las monedas ya que es mayor el valor del billete que el de las monedas). El maestro le llama la atención a un alumno de esta mesa, el cual empieza a comentar en su mesa los errores del alumno que está resolviendo el problema planteado, diciendo “pinche menso, lo que es no

saber usar la computadora, pendejo. Pide participar y el maestro lo sienta, éste azotando un “tazo” (figura redonda de plástico que sale en las frituras) sobre la mesa se indigna y expresa “...u pinche madre” y se centra en estar provocando al alumno que está en el pizarrón.

Los tres niños hñahñu del salón están sentados juntos dando seguimiento a la clase, no interrumpen pero tampoco participan.

El maestro dirige a los alumnos en general diciéndoles que no ponen atención, hace silencio viendo a la mesa de los cinco niños resistentes (a Ray en particular), poniéndose la mano en el mentón, convocándolos a que pongan atención.

Como parte del proceso instruccional los maestros de forma consciente manipulaban los símbolos y gestos rituales con el fin de controlar.

Esto lo podemos comprobar al tomar los maestros posiciones de autoridad. De la primera descripción (6° año)), cuando el maestro les reitera el “les dije buenos días” enfatizando con un ademán de la mano derecha para hacerlos entrar al estado del estudiante. Un alumno se pone de pie queriendo dar respuesta antes de que se hubiera formulado alguna pregunta, el maestro lo regresa a su lugar con un ademán y formulando la pregunta. También el maestro hace silencio viendo a la mesa de los cinco alumnos que se resisten, poniéndose la mano en el mantón, convocándolos a que pongan atención.

Ray sigue platicando con sus compañeros sin poner atención por lo que el maestro lo separa del equipo y lo sienta en otra mesa solo, preguntándole si está enojado, el alumno responde “no, estoy contento” y simula una risa “ja, ja, ja”, se sienta y azota el cuaderno en la mesa, los otros alumnos que eran sus compañeros de mesa, se tranquilizan.

Cada interrupción de personas externas al salón de clases, como la visita de la secretaria de la dirección o la señora de los desayunos, etc. es motivo para alterarse el orden.

Para mantener ocupado a Ray, el maestro lo pasa al pizarrón a resolver un problema, el alumno lo va resolviendo con ayuda de todos los demás (situación que no se había presentado con los otros alumnos), aunque la actitud de él es de rechazo, cuando se equivocaba le decía al maestro que se esperara y a los compañeros metiches y otros calificativos. Se observó que mientras Ray estuvo frente al pizarrón y al grupo, la clase estuvo en silencio y

todos pusieron atención. Terminada la lección, se deja un ejercicio, lo cual permite cierto relajamiento ya que se está resolviendo el ejercicio con actividades con diálogo, trabajo en equipo y disposición para el intercambio. Al terminar el ejercicio, los alumnos se dirigen al lugar del maestro para que los califique, el murmullo es general y el ambiente relajado. Se generaliza el intercambio entre los equipos y los alumnos, aunque se observa que disminuye la actitud y conducta de resistencia y la tensión de autoridad en todos.

Los alumnos hñahñu se concentran en su trabajo y se intercomunican sólo lo necesario para resolver el ejercicio.

Terminado el ejercicio y la evaluación, los alumnos aprovechan para tomar su “desayuno” y salir al sanitario.

Avanzando en la clase se va generando desorden, el maestro cambia de tono la voz y dice que pongan atención, se hace silencio y se continúa con la clase, poco después ante el murmullo dice “hablan ustedes o hablo yo” a lo que a los alumnos a los que se dirige responden habla usted y hacen silencio, el maestro continua la clase. Mientras se desarrolla la clase, el equipo de Ray continua con acciones de resistencia, tres de ellos con las cucharas que ocuparon durante el refrigerio, lanzan trocitos de alimento a otros alumnos mientras están realizando la actividad señalada por el maestro, en papeles recortados escribir artículos o adjetivos o verbos. Obviamente ellos no están realizando la actividad señalada, el cuarto niño se paso con Ray que estaba solo en la mesa asignada por el maestro, y se ponen a trabajar juntos.

El profesor retoma la conducción del grupo poniendo orden, amenazando con tomar el tiempo que se pierde del recreo, con las manos en la cintura; logrado el silencio se inicia el cambio de tema. También, el maestro cambia de tono de voz y dice que pongan atención, se hace el silencio y continua la clase, poco después ante el murmullo dice “hablan todos o hablo yo”, logrando el silencio para continuar.

El discurso es empleado por el maestro para definir la situación o el contexto de instrucción.

(6° grado) El profesor lo regresa a su lugar con un ademán formulando la pregunta. El mismo niño vuelve a insistir levantando la mano, el maestro lo hace pasar a responder.

El maestro dirige a los alumnos en general diciéndoles que no ponen atención

Poco después ante el murmullo dice “hablan ustedes o hablo yo”

El maestro hace preguntas y varios responden a la vez

Un equipo de dos niñas, se ponen a jugar “gato” porque ya han terminado el ejercicio. Un alumno de cada equipo pasa al frente con una papeleta con el producto de su actividad, con cuatro de esas papeletas forman un enunciado; uno de los que están al frente (Ray) se dirige a una niña y la arremete por usar lentes (le dice bizcorneta). Termina esta actividad.

Se sabe que inicia el recreo porque se escucha que niños corriendo por el corredor han salido de sus salones. Una nueva interrupción, llega al salón el director haciendo una colecta, esto interrumpe la clase. Se reinicia la clase. Nueva interrupción llega otra visita a ofrecer tacos para el recreo; la despacha el maestro y continúa la clase. Se termina el tema porque algunos alumnos tienen que vender productos en el recreo.

Esto rompe la atención y la clase y de hecho se inicia el recreo, salen del salón al patio.

El recreo es un espacio de socialización, ahí se pueden observar las diferentes relaciones, podemos ver como los niños se unen por un lazo familiar los hermanos se buscan o juegan juntos, juegan perdiéndose en la inmensidad del patio.

La mayoría de los alumnos se concentra en los puestos de alimentos, los demás se dedican a jugar, correr, platicar.

Un grupo de niños juega fútbol, de los cuales 3 son hñahñu, y por lo general juegan juntos pues son del mismo grupo. Dos de las niñas hñahñu (6°) pasan el recreo juntas, comprando y consumiendo alimentos, platicando. También dos niñas hñahñu permanecen solas por separado durante todo el recreo. Las dos niñas hñahñu que han estado juntas consumiendo alimentos y platicando, se sientan junto a una de las niñas que permanecen solas, aunque ésta última no se comunica con ellas, hasta que finalmente se apartan.

Al grupo de niños que se han pasado en actitud de resistencia en el salón de clases, los reprende una maestra por su comportamiento.

Al término del recreo, entran al salón 6 alumnos, 5 niñas y 1 niño, dos de ellas son hñahñu. Algunas alumnas están peleando con un alumno, dos de

ellas someten y tiran al suelo del salón al alumno, casi al instante aparece el maestro, las otras niñas que no están sometiendo al alumno lo abordan rodeándolo para explicarle la situación del acontecimiento, de tal forma que éste no se percata de la acción emprendida por las alumnas. El maestro inicia la sesión comentando a los alumnos que les toca la ceremonia de las naciones unidas y que a cada quien le toca una bandera, los niños comienzan a gritar el nombre del país del que les gustaría hacer la bandera, mientras el maestro busca ese contenido en los archivos de la computadora. Mientras el equipo de Ray repite su comportamiento de desorden, los demás están sentados comentando sin desorden. Después de casi 10 minutos el maestro deja la computadora, se pone de pie y avisa que van a empezara trabajar, le toma otros dos minutos organizarse para poder iniciar la lección de la ONU.

Nuevamente el director interrumpe la clase y llama a la puerta al maestro, el alumno que está sentado tras el maestro empieza a hacer señas y reírse, a lo que una alumna dice “se le están quemando los tamales” en voz alta. Regresa el maestro a la clase, sin darse cuenta del evento.

Pero también se presenta formas de resistencia, en la mayoría de los casos de desacato de normas, la clase es frenada y los transgresores son solemnemente postergados, ridiculizados y escarmentados, con el fin de que sirvan como ejemplo para la totalidad del grupo.

En la pantalla, es subrayado lo más importante del texto por un alumno, y luego todos lo copian; el maestro les pregunta el significado de alguna palabra pero nadie le responde, pues están concentrados en copiar. El maestro hace preguntas y varios responden a la vez, por lo que el maestro les dice que levanten la mano para participar. Se finaliza la sesión y se deja tarea acerca del tema.

Al decir guarden sus cosas, se confunden los ruidos de mesas, sillas, cuadernos, reglas, todo siendo guardado, además una alumna grita de gusto. Luego el maestro los forma dentro del salón, aunque los alumnos siguen hablando, hasta que el maestro inicia una cuenta, 1, 2, 3, y empiezan a formarse y gradualmente guardar silencio. Esperan el toque del timbre mientras salen al patio y el maestro les dice “me esperan ahí formados”. Salen, lo mismo hacen los demás grupos hasta que suena el timbre, empiezan a caminar hacia la salida. La encargada abre la puerta y salen formados, afuera algunos padres

o familiares esperan. Mientras salen por grupos. Desde antes de salir algunos se empiezan a golpear, otros se abrazan, otros más se patean, algunos corren y otros los persiguen.

Sobre todo en los alumnos más pequeños, algunos se abrazan de sus padres o familiares, otros se quejan, otros piden golosinas; sobre todo les comentan los acontecimientos importantes para ellos, caídas, golpes, etc.

Cuatro alumnas y un alumno más pequeño hñahñu, se esperan a que una de ellas se arregle la ropa y se van juntos, sin ningún adulto. En el camino, en la calle atrás de la escuela me encuentro a otro grupo de alumnos hñahñu 3 niñas y 2 niños, también iban sin ser acompañados por algún adulto.

(Grupo de 5° grado) Clase de matemáticas. Al participar varios hablan a la vez y la maestra les dice levantando la mano, con el fin de ordenar la participación. Plantea preguntas y los alumnos las tienen que resolver participando y haciéndolos reflexionar. A diferencia de 6° el ordenamiento está en tres filas y un niño por mesa, en la fila central hay dos niños por mesa. Como hablan los alumnos en voz alta, la maestra les insiste en que levanten la mano.

Con listones, la maestra les indica que si se apuran en la lección trae dos juegos a lo que los alumnos se alborotan haciendo exclamaciones. Al término de la lección se deja un ejercicio, es revisado por la maestra atendiendo a algunos alumnos, otros aprovechan para desordenar unos momentos.

Dos alumnos se ponen de pie moviéndose de su lugar y la maestra les dice que se sienten. Se hace una pausa porque la maestra va por otro maestro para que le indique como acceder a un instrumento en el pizarrón electrónico; lo que hace que el ambiente se relaje y permita actitudes y conductas iguales, para resolver el ejercicio planteado, esta situación se prolonga durante la revisión del mismo. La maestra pregunta si ya terminaron para pasar a calificarlo a sus lugares alterando el tono de voz, los alumnos lo interpretan como presión para que se pongan a trabajar, y responden que todavía no. (Manipula símbolos y gestos para controlar).

Se da el cambio de tema a geografía, lo cual genera inmediatamente, gritos, palmadas, golpes en la mesa, saltos sobre las sillas, contactos físicos diversos, amagues de golpes con los cuadernos; mientras la maestra busca la

lección que va a verse, uno de los alumnos más grandes se recuesta en dos sillas dirigiendo la mirada hacia la maestra., como cuidándose de que no la descubra. A una exclamación de la maestra inicia la lección, para apreciar mejor el pizarrón electrónico la maestra apaga la luz, lo que hace que los alumnos hagan una exclamación colectiva de gusto. En realidad es un paréntesis con un audiovisual de la función del agua en el organismo, luego ya se pasa a la lección de geografía.

Mientras la maestra busca en la computadora la lección correspondiente, los alumnos aprovechan para entrar en relajamiento, en el que sorprende a dos alumnos lanzándose manasos y les dice “5 puntos menos para cada uno”, con lo que los tranquiliza.

A las indicaciones sobre una tarea, una alumna distraída pregunta que cosa y todo el grupo exclama AAHHHj. Al indicar a una alumna que lea inmediatamente todos empiezan a hacer SSHHHHTTj

Al terminar el tema de matemáticas una alumna le recuerda que dijo que iban a jugar, la maestra se dirige al grupo y les pide le aclaren cuando es que se realizan juegos, estos responden que al término de las lecciones del día y si daba tiempo. Además, la maestra dice del 1 al 5 para la revisión de respuestas de la lección. Esto es que se han establecido códigos específicos para algunas cosas entre maestra y alumnos. Como intento de control durante la revisión, al que sorprende haciendo cosas diferentes a la actividad de lectura que les dejo les dice “puntos menos para el equipo de fulano”.

Para reiniciar la maestra dice “listos” y los alumnos ponen atención rompiendo el estado de dispersión e iniciando la lección. Como intento de control durante la revisión, al que sorprende haciendo cosas diferentes a la actividad de lectura, les dice “puntos menos para el equipo de fulano”. Para reiniciar la lección, la maestra exclama “listos” y los alumnos ponen atención rompiendo el estado de relajamiento.

Al entrar otra maestra al salón y atenderla, el grupo inmediatamente regresa al alboroto; al retirarse la visitante de inmediato regresan, sin indicación alguna continuando la lectura en voz alta del texto por algún alumno. Otro código es que cada vez que alguien toca la puerta, los alumnos contestan adelante colectivamente.

La lectura la inicia un alumno y la continúa el siguiente en orden de la lista, otro código. Se corta la clase y la maestra dice que salgan al recreo y alguien emite un grito.

Los niños más pequeños son los que corren y escandalizan. Solo dos maestras se juntan para tomar alimentos y platicar.

Terminado el recreo los alumnos regresan al salón, permanecen jugando, al llegar la maestra se calman un poco, aunque se vuelven a relajar mientras la maestra busca la lección en la computadora. Ahora los alumnos se organizan por equipos de tres alumnos. Se le da instrucciones a un equipo para que inicien la lectura de la lección en el pizarrón electrónico; ésta inicia con algunas instrucciones y después algunas preguntas, cada equipo va resolviendo una de ellas y al terminar hace lo mismo otro equipo. Un alumno (Brian) es muy insistente en participar aunque de manera desordenada a lo que la maestra le recrimina “hablas tú o hablo yo” e inmediatamente el alumno guardaba silencio. De la misma forma, cuando los alumnos contestan en grupo, la maestra les dice “levantando la mano”, a manera de ordenar las participaciones. Otra forma que les reitera la maestra es: “si quieres hablar, qué tienes que hacer” y los alumnos contestan “levantar la mano” o automáticamente la levantan.

Otra forma de control es cuando la maestra le indica “hablas tú o hablo yo”. También, cuando los alumnos contestan de manera colectiva la maestra dice “levantando la mano” o “si quieren hablar, qué tiene que hacer”.

Entra al salón una madre de familia y se relaja el grupo, cuando se retira la madre de familia, llega la conserje a limpiar algunas manchas que tienen la computadora y la maestra aprovecha para irse a lavar las manos y se entra de lleno al desorden. Regresando la maestra les dice que van a hacer su gimnasia cerebral, los alumnos se emocionan, se ponen de pie abandonando sus lugares dirigiendo se hacia la parte posterior del salón de clases donde está colocado un cartel conteniendo el abecedario, la maestra cuenta 1, 2, 3 y empiezan a decir el abecedario, levantando un brazo o el otro o los dos según la letra que corresponda en el abecedario del cartel. Repiten el ejercicio con la indicación de que lo hagan más rápido.

Al término de esta actividad, los alumnos realizan un ejercicio de la lección recién terminada. Durante la realización del ejercicio y durante su revisión el ambiente se relaja y se cambia de tema.

Se pone una nueva lección en el pizarrón electrónico, los alumnos la localizan en su libro respectivo. Se realiza la actividad a través de la lectura en voz alta, siguiendo el orden de la lista; los alumnos van indicando, según instrucciones de la maestra, lo que ellos consideran importante para ser subrayado.

Aquí. La utilización del discurso para definir la situación o el contexto de instrucción se da planteando preguntas y los alumnos las tienen que resolver participando y haciéndolos reflexionar.

Se le da instrucciones a un equipo para que inicien la lectura de la lección en el pizarrón electrónico

Los alumnos van indicando, según instrucciones de la maestra, lo que ellos consideran importante para ser subrayado

Ante el murmullo dice “hablan ustedes o hablo yo”

“Hablas tú o hablo yo” ”si quieres hablar, qué tienes que hacer” y los alumnos contestan “levantar la mano”

También, los alumnos muestran respeto hacia los libros.

Continuando la lectura en voz alta del texto por algún alumno

La lectura la inicia un alumno y la continúa el siguiente en orden de la lista

Terminando la lección se reparte un ejercicio impreso a cada alumno para que lo peguen en su cuaderno y lo resuelvan en el salón, durante el reparto se pasa al desorden y luego a la resolución del ejercicio. Mientras están resolviendo la tarea encomendada la maestra pasa lista.

No se logra terminar el ejercicio, y llega la hora de salida, por lo que los ejercicios serán la tarea para el siguiente día; los alumnos empiezan a guardar sus cosas a una indicación de la maestra, finalmente la maestra les dice que se pueden retirar y lo van haciendo poco a poco, no sin antes emitir exclamaciones de júbilo.

En la segunda descripción (5° año), la maestra pregunta si ya terminaron para poder pasar a sus lugares a calificar alterando su tono de voz, los

alumnos lo interpretan como presión para que se pongan a trabajar, y responden que todavía no.

Con una previa exclamación de orden la maestra inicia la lección. Además sorprende a dos alumnos lanzándose manasos y les dice “cinco puntos menos para cada uno”.

El aula es un espacio donde se toman acuerdos de diversa índole, donde el maestro informa directivamente sobre distintos asuntos, donde se corrige el contenido escolar, el familiar y el personal. Es un lugar donde cotidianamente aparecen reglas que se negocian, se hacen cumplir, se acatan o se pasan por alto. En el salón, los límites, las reglas y la disciplina impuestos por el maestro y la escuela hacia los alumnos se complementan con acuerdos comunes contruidos entre el grupo de estudiantes y su profesor.

Se establecen códigos específicos para algunas actividades o relaciones en la situación pedagógica. De la segunda descripción, al terminar el tema de matemáticas una alumna le recuerda a la maestra que dijo que iban a jugar, ésta se dirige al grupo y les pide que aclaren cuando es que se realizan juegos, los alumnos responden que al terminar las lecciones del día y si daba tiempo.

Cuando cuenta del 1 al 5 para la revisión de las respuestas de alguna lección, cuando los alumnos contestan “adelante”; en la lectura, continúa el siguiente en el orden de la lista; cuando hacen el ejercicio de “gimnasia cerebral”.

Los estudiantes incorporan los procedimientos de la cultura mediante la adaptación a la liturgia del aula

La unidad social mediante su poder intensificador, perpetúa la vida social y es percibida como natural. Dicho poder puede ser entendido como un proceso en el cual los rituales, en tanto formas culturales, son objetivados como medio simbólico que sostiene el orden social existente.

Algunos de los rituales y ceremonias escolares nos han acercado a las representaciones presentes en la dinámica cultural de la escuela. Las prácticas institucionales de un salón de clases permiten explicar las construcciones que se ponen en juego en un grupo escolar de una escuela primaria. La producción de sentido que producen y reproducen el docente y sus alumnos en la vida cotidiana.

Los profesores son unos de los principales actores en esta dinámica, ya que son los transmisores del conocimiento, pero además fungen como reguladores de conductas dentro del aula, tarea primordial si consideramos que la escuela cuenta con diversidad en alumnos.

Incluiremos aquí la reunión del personal docente, podría ser vista como una especie de proceso de revitalización, puesto que sirve para regular la descarga de ansiedad e incomodidad acumulada en forma colectiva.

Antes de iniciar la reunión, se comenta acerca del día lluvioso, que transmite un poco de flojera y sin alumnos pues más, que prefieren estar con alumnos porque los mantienen despiertos.

La reunión inicia a la 8:30 de la mañana, con la presencia del director, quien lee y reparte la orden del día: examen enlace de bajo rendimiento, después de pasar lista se lee el acta de la reunión anterior. Al comentar de la inasistencia de una maestra por lo que no se podía abrir un salón, alterándose la cotidianidad, a lo que una maestra sugirió que se tratara el asunto hasta que llegara la maestra involucrada.

La discusión académica se centra en las competencias, mencionando sus cinco ejes, para lo cual llegarían a esa reunión personal de la SEP que les aclararía las dudas que surgieran acerca de este tema.

El director presenta un proyecto de trabajo en aula, que centra su atención en la cooperación del colectivo para el trabajo colegiado.

La reunión es interrumpida abruptamente por la maestra secretaria de la dirección para plantear algunos problemas administrativos, como la falta de documentación en los expedientes de algunos alumnos, de lo que no se pueden obtener datos de esos alumnos para otorgar dos becas que les habían sido concedidas. A la maestra que reclama esas becas para sus alumnos se le da la indicación de que busque los datos de esos niños ya que no aparecen, la maestra abandona la reunión para dirigirse a su salón y obtener esos datos. Esto da pie para que se pongan a resolver algunos problemas administrativos. Se presenta el relajamiento total y los profesores forman corrillos en los que se comentan temas diversos. Al parecer son actividades que la secretaria tiene que realizar, pero utiliza la reunión para que los maestros resuelvan esos problemas, incluso el director tiene que retirarse unos momentos de la reunión para buscar unos papeles que la secretaria “no encuentra”.

Una de las maestras estaba ausente, al parecer por estar molesta ya que es la encargada de la biblioteca del plantel, a lo que las demás maestros argumentan que tiene que desempeñar otras actividades de apoyo, puesto que consideran que es poca su actividad.

La situación académica se retoma cuando llegan las personas que les van a hablar de las competencias, como una necesidad puesto que es la nueva orientación que están tomando los planes y programas. Se perciben algunas resistencias de los maestros a estas nuevas modalidades que se introducen y que serán en torno a las cuales se organizará el trabajo futuro.

Podemos cerrar diciendo que juzgar el proceso protocolar como un alegato que tiene una lección predominante dentro del régimen dominante de significado, es conformar los códigos velados que espera el mundo ordinario en las experiencias significativas en el aula.

Los ritos de conocimiento componen uno de los medios preferidos para objetivar y revalidar el universo cultural de la escuela; esto incurre en cómo los rituales habilitan a maestros y alumnos para graduar la realidad mediante estereotipos heredados socialmente, predeterminaciones y credos que acuñan el sistema interpretativo. Tanto maestros como alumnos interiorizan los axiomas culturales operativos en el hábitat escolar en sus contexturas objetivadas. Mediante las interacciones ritualizadas en la vida del aula, la escuela es calificada de verificar el perfeccionamiento conceptual de educandos²².

Mediante los ritos de adiestramiento, los maestros aspiran modificar los comportamientos inadecuados en manejables, lo que admitía que los estudiantes fueran naturalmente condicionados a los criterios de su mutación en ciudadanos.

Los rituales consiguen confeccionar estructuras arbitrarias que disponen distinciones a aquellos alumnos que se revelaban más pasivos y que mostraban sometimiento hacia la autoridad; como lo hacían los alumnos hñahñu.

La penalidad aprueba que la amenaza sea apartada de los grupos sociales hegemónicos, además de otorgarles continuar cultivando sus

²² Cfr. Mc. Laren, Peter (1995) *La escuela como performance ritual*, México, Siglo XXI-CESU, p. 137.

franquicias de dominio. El correctivo escolar actuaba a menudo a nivel simbólico, para dar al estudiante un adelanto de los que espera a aquellos que transgredieran las normas de la vida social en general.

El concepto de estudiante indígena como un extraño de una clase subalterna, se hizo parte del bagaje ideológico o del conjunto de categorías del pensamiento del maestro, y por tanto, parte de su cuerpo de conocimientos del salón de clases.

El fallido aprovechamiento académico del estudiante minoritario deviene en una forma de castigo para conservar el sistema que beneficia a la población mayoritaria

Los estudiantes indígenas, retenidos entre el aburrimiento y la endeble esperanza de una ulterior mejoría, reaccionan del mismo modo que otros estudiantes de clase trabajadora, desertan.

Los alumnos indígenas son desdeñados y relegados por sus compañeros y profesores que proclaman depreciadas expectativas educativas hacia ellos. Estos factores repercuten en el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción escolar lo que impide se consume la formación básica.

Fronteras sociales en alumnos hñahñu

Experimentan prejuicios y discriminación del grupo no indígena, motivo por el cual, son relegados a trabajos inferiorizados; además, pueden ser confrontados con impedimentos sociales asignándoles una educación inferior y devaluándolos y todo esto los excluye de los beneficios de la sociedad. De esto, se desprende que su integración al medio urbano se presenta de manera dificultosa por el desconocimiento de la realidad urbana, el poco o nulo manejo de la lengua de prestigio, el disminuido nivel de escolaridad; además, por su condición indígena que los expone a la discriminación, por la segregación sufrida que los aleja del resto de la población.

Esto hace necesario definir los factores económicos, educativos, lingüísticos y sociales, que intervienen en el rezago educativo de los alumnos indígenas migrantes.

Con la esperanza de adquirir una vida diferente acuden a la escuela, en ella poco a poco se van introduciendo a una dinámica de deterioro escolar cuando se enfrentan a las exigencias escolares, que no siempre pueden cumplir.

El propósito aquí es el de resaltar los factores que influyen como inconvenientes que generan su rezago educativo; intentando abordar los elementos que intervienen en el proceso de decadencia escolar.

El problema inicial, es saber si el empleo informal, como trabajar en la calle en el comercio o de limpiaparabrisas o en labores domésticas, produce barreras sociales, y en consecuencia educativas para los estudiantes migrantes de origen indígena. Que acuden a la escuela con la esperanza de una vida diferente, aunque descubren que en ella las exigencias escolares los van presionando al fracaso escolar y enfrentan permanentemente una discriminación institucionalizada de los espacios públicos, de los que son segregados, además de barreras culturales; que los orienta a adoptar estrategias adaptativas.

Esto hace necesario un acercamiento a los actores que conforman la institución escolar y su situación, dado que ellos son los que le dan vida a los procesos dentro de la escuela. Para ello, tenemos que destacar información

como: las delegaciones donde existen escuelas con alumnos indígenas, el lugar de origen de los alumnos hñahñu, la población hñahñu y no indígena en la escuela, las expectativas laborales y de estudio de estos alumnos, la utilización de la lengua materna en distintos ámbitos. Para los padres la ocupación de los padres de alumnos hñahñu, la escolaridad de los padres y de los hermanos. Respecto a los docentes planteamos la situación de la planta que incluye su perfil profesional y el manejo de materiales didácticos, además de sus expectativas de deserción y reprobación de los alumnos hñahñu. Además, agregamos el nivel de aprovechamiento del centro escolar reflejado en las evaluaciones anuales que hace la dependencia gubernamental correspondiente (SEP), a través de la prueba enlace.

Así, la educación de los niños indígenas en el D.F. de entre 6 y 14 años arroja que 11 300 asisten a la escuela, es decir, el 94.8% del total de esa población. Se observa que la mayoría de la población de niños indígenas en edad escolar, asisten a la escuela, por lo que la cobertura se encuentra aceptablemente atendida.

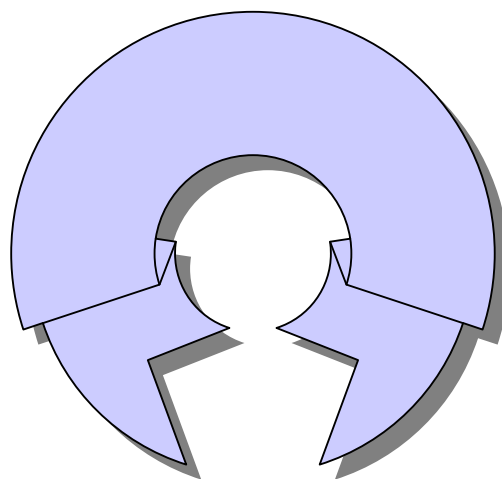
La SEP registra alrededor de 200 escuelas en las que se encuentra a niños indígenas estudiantes de una gran variedad lingüística, distribuidos de la siguiente manera; Iztapalapa 100 escuelas, Gustavo A. Madero 20 escuelas, Cuauhtémoc 12 escuelas, Milpa Alta 5 escuelas, Benito Juárez 4 escuelas, Alvaro Obregón 2 escuelas, Venustiano Carranza 2 escuelas y Coyoacán 2 escuelas²³.

En estas escuelas se concentran casi todos los problemas sociales: falta de equipo, desinformación, pedagogía obsoleta, reprobación y deserción, eficiencia terminal baja, maltrato físico y moral, violencia interna, adicciones.

La deserción y la repetición de año escolar entre los niños indígenas es más alta que la media de la ciudad y la nacional, lo que se traduce de acuerdo a la SEP, en un egreso de 6° año de primaria de sólo el 35% de aquellos que la inician. ¿Qué factores contribuyen a ello?

²³ Cfr. Rebolledo, Nicanor (2007) *Escolarización interrumpida*, México, UPN, p. 49

Fronteras
Económicas
Educativas
Lingüísticas



Carencias
económicas
Trabajo informal
Ausentismo
escolar

Bajo rendimiento académico
Eficiencia terminal baja
Segregación y discriminación

La educación está conectada con otros componentes de la sociedad como la estructura de posibilidades en el ámbito laboral y económico. La escuela prepara a los niños para su futura participación: enseñándole las habilidades básicas leer, escribir y contar, que se requieren para cualquier tarea en la economía; dándole formación especializada para trabajos específicos de subsistencia; los rasgos organizativos de la escuela como las relaciones maestro alumno, el sistema de calificaciones, el agrupamiento de iguales, etc. socializan a los niños en habilidades para la participación en la fuerza de trabajo; con los diplomas aparentemente se gratifican en el sistema de movilidad.

Comúnmente están propensos a penetrar en el lenguaje y cultura escolar, aunque lo materializan con tropiezos.

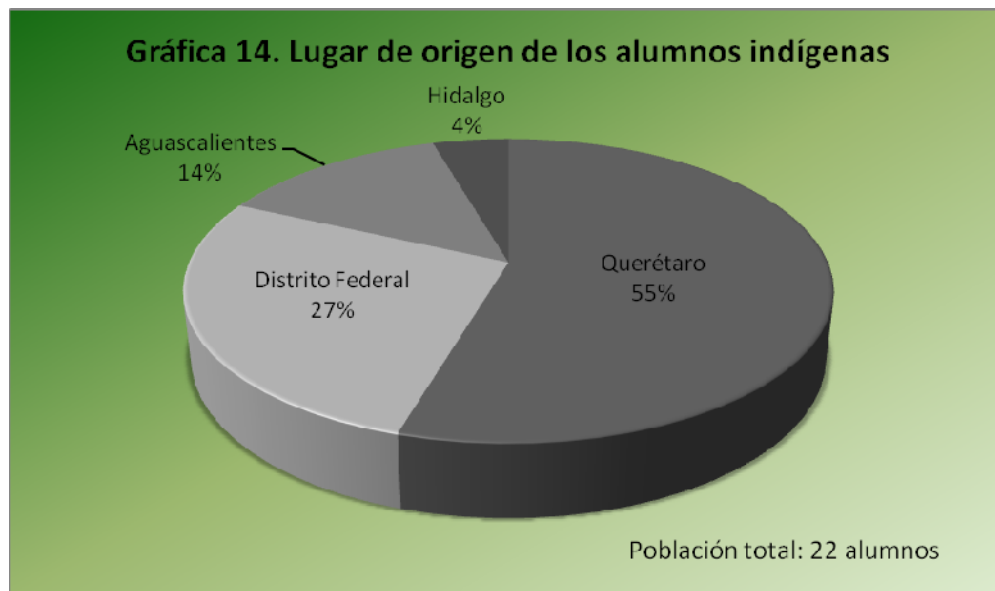
La escuela "Héctor Pérez Martínez" se encuentra en el entronque de las calles San Simón y Oyamel en la colonia Atlampa, es muy grande de hecho

son dos escuelas juntas pero una está cerrada desde hace mucho tiempo: tiene 2 patios grandes (uno de ellos correspondía a la escuela cerrada), son dos construcciones divididas por un patio, en una de dos pisos están ubicados los salones 6 arriba y 6 abajo, sólo se ocupa los de abajo (los otros están vacíos) un salón para cada grado, en los salones de 5° y 6° están los equipos multimedia, en los extremos se encuentran los sanitarios. La otra construcción es de un piso, allí se ubica la dirección, un pequeño saloncito y la biblioteca, tras ésta esta una plataforma a desnivel como un pequeño escenario al aire libre; hay dos patios grandes cada uno con una cancha de básquetbol; también cuenta con un gran jardín.

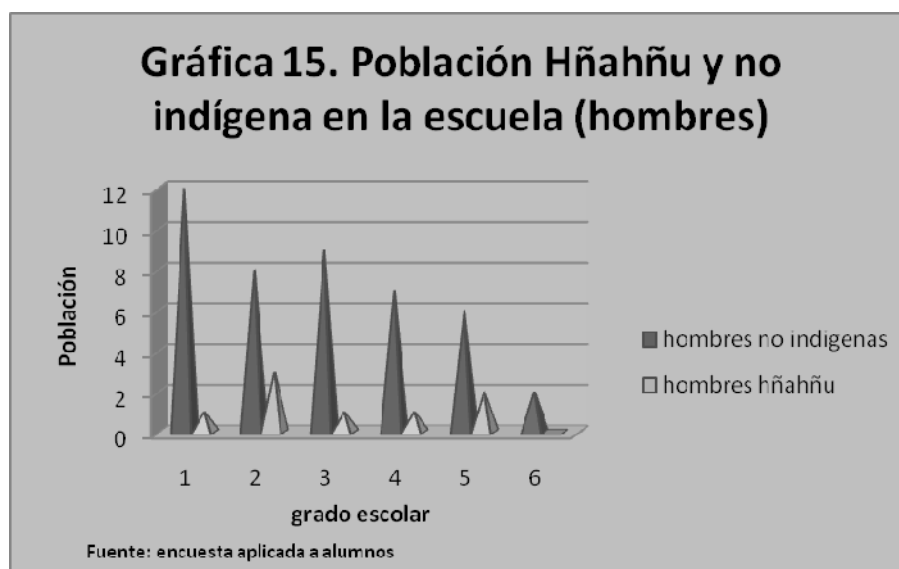
Tabla 10. Lugar de origen de los alumnos hñahñu

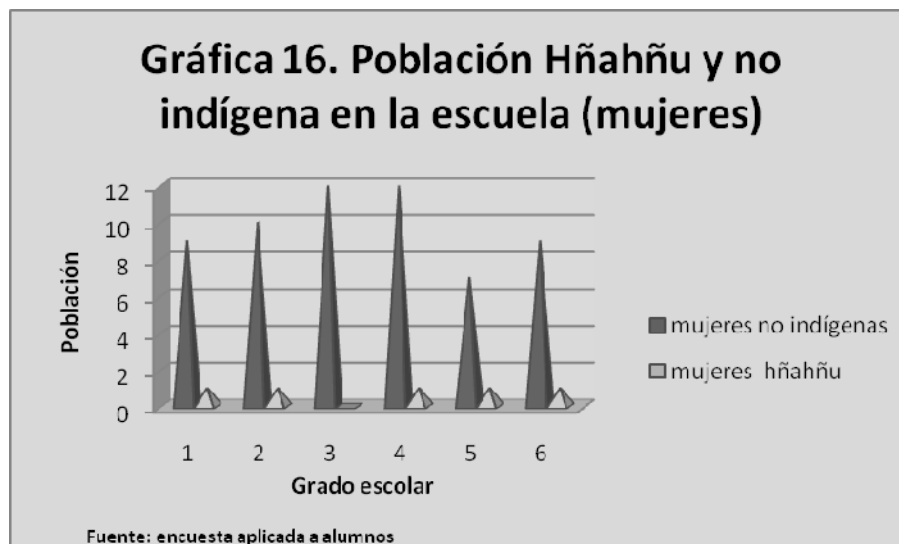
Grado	Lugar de origen
1°	Aguascalientes
1°	Distrito Federal
1°	Querétaro
1°	Aguascalientes
1°	Distrito Federal
2°	Querétaro
2°	Hidalgo
2°	Querétaro
2°	Distrito Federal
2°	Querétaro
3°	Querétaro
3°	Querétaro
3°	Querétaro
3°	Distrito Federal
4°	Querétaro
4°	Aguascalientes
5°	Distrito Federal
5°	Querétaro
5°	Querétaro
5°	Querétaro
6°	Querétaro
6°	Distrito Federal

Fuente: Cédulas de identificación personal

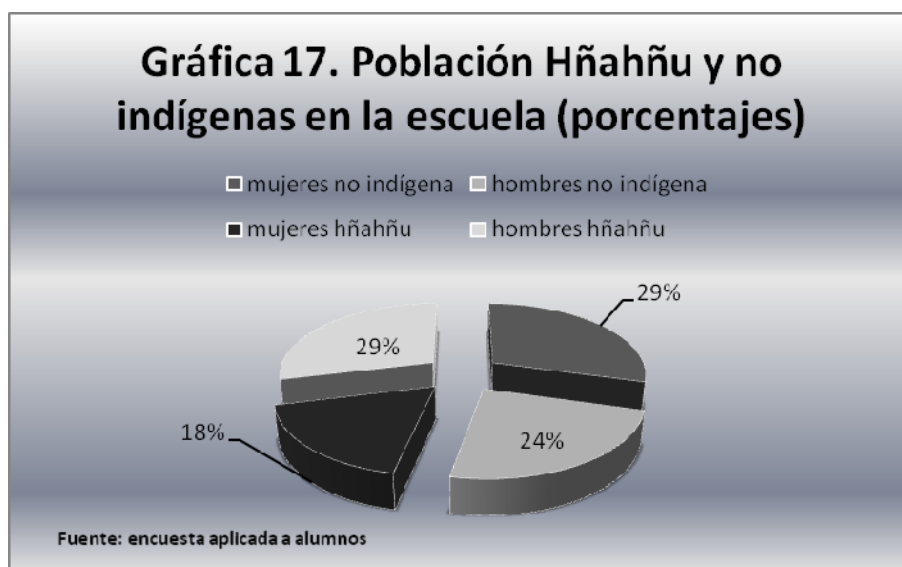


De los estados provienen 16 de los 22 alumnos, representando el 72.6%, de los cuáles 12, el 54.5% son originarios de Querétaro, en particular de Santiago Mezquitilán. En el D.F. sólo nacieron 6 (27.2%).





Como se puede apreciar, la población indígena representa el 12.6% de la población escolar. La proporción de mujeres es mayor en la población no indígena (62.1%), contraria a la población indígena en la cual son sólo 5, representando el 38%, y los niños son 8, representando el 61%.



Los factores para que asista población hñahñu a la escuela son la cercanía de la escuela a sus unidades de residencia, que la han obtenido a través de las redes migratorias y de movilidad en la ciudad, aunque también se consideran los lugares en que se han establecido para trabajar, gestiones para ser atendidos en forma grupal y la segregación de que han sido objeto durante su residencia.

El patrón de selección de las escuelas es la cercanía de sus viviendas: 12 provienen de la calle de Nopal en la colonia Atrampa, 6 de la calle de Lucerna en la colonia doctores, de otro predio hñahñu, y finalmente 2 de Av. Chapultepec en la colonia Roma Norte, también otro predio hñahñu.

Dentro de los frenos económicos, la población ha encontrado empleos y salarios según el nivel de estudios, aunque en algunos grupos no se les permite competir por los empleos deseados y para los cuales tenían la preparación escolar.

Para los hñahñu dedicarse al comercio, es involucrarse en el comercio informal. Las madres se dedican a él, produciendo y vendiendo artesanías como muñecas o ropa (bordados y costuras); también, junto con los padres, venden chicles y dulces, artículos de temporada. Además algunas madres son empleadas como trabajadoras domésticas. Los padres también limpian parabrisas y autos, son albañiles y algunos piden limosna. Todas estas actividades les significan bajos ingresos.



Los niños trabajan ayudando a sus padres además de asistir a la escuela, por lo que no son constantes en sus estudios; la queja permanente de los maestros es que esos alumnos faltan mucho. Aunque otro factor lo es

también, que los padres ayudan poco a los niños en sus actividades o tareas escolares puesto que no tienen la suficiente preparación para hacerlo.

La enseñanza está diseñada en función de un proyecto cultural que pretende la homogeneización de sus patrones, de ahí que los planes y programas se sustenten bajo principios que orientan a los docentes a enseñar sin considerar la diversidad cultural de los estudiantes. Además el modelo educativo se estructura en un monolingüismo que relega otras lenguas, por lo que elimina las alternativas educativas o pedagógicas biculturales o bilingües indígenas. Los alumnos indígenas en general, y los de la escuela Héctor Pérez Martínez de la colonia Atlampa en la delegación Cuauhtémoc afrontan tales impedimentos.



Podemos apreciar que la tendencia más significativa se concentra en los padres y madre sin ningún tipo de escolaridad, estos padres son el 46.4% y las madres el 54.5%, los que tienen algún grado de educación básica representan entre los padres el 9.9% y en las madres el 18.1%. Los que terminaron la primaria entre los padres fue el 27.2% y en las madres sólo el 9.9%. Además los que cuentan con secundaria representan el 18,1% tanto en padres como en madres. Esto refleja una incidencia notoria por sexo pues vemos que la insuficiencia educativa se concentra en las mujeres.

En términos generales, en la categoría de preparatoria y profesional no se encuentra ninguno y se observa claramente que tanto las madres como los padres hñahñu en conjunto denotan una baja escolaridad, aunque predomina la ausencia de ella. Poco más de la mitad de madres y un poco menos de la mitad de padres no están alfabetizados.

Lo cual quiere decir, que los alumnos hñahñu cuentan con muy poco apoyo por parte de sus padres para realizar actividades o aprendizajes escolares fuera del espacio físico de la escuela. Por lo general, los ayudan los hermanos y hermanas que cursan grados o niveles superiores de los que ellos están llevando.

Grado	Tabla 11. Escolaridad de los hermanos			
	No estudio	Primaria	Secundaria	Preparatoria
6°	1		2	
6°		1	2	
6°			3	
5°		2		
5°		3	1	
5°	1	3	1	
5°			2	1
4°		2		
3°			1	
3°	1	2		
3°		3	2	

Fuente: encuesta aplicada a alumnos

Al migrar se impone como encomienda no usar la lengua materna en espacios de carácter público ya que ésta florecerá, además de un escollo, una limitación para la presunción de empleo. El indicador más inmediato para la discriminación es el lugar de origen y el uso de la lengua indígena.

Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados; por ello la mayoría de las veces los niños niegan su

lengua y costumbres para sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes.

Se agregan factores agravantes como los prejuicios de la sociedad urbana sobre los indígenas y la situación de bilingüismo asimétrico o diglosia en la que se desenvuelve esta población, entendido esto como el desplazamiento de su lengua materna; y experimentar contradicciones en el conocimiento que se imparte en la escuela y en el que se socializa al niño en sus hogares.

Tabla 12. Utilización de la lengua materna

Grado	Lengua que hablas en el hogar	Lengua que hablas en la escuela	Lengua en que le hablas a los abuelos
6°	Más hñahñu que español	Nunca hñahñu	Hñahñu y español
6°	Siempre español	Nunca hñahñu	Español
6°	Más hñahñu que español	Nunca hñahñu	Español
5°	Más hñahñu que español	Nunca- a veces hñahñu	Hñahñu y español
5°	Más hñahñu que español	Nunca- a veces hñahñu	Hñahñu y español
5°	Más hñahñu que español	No respondió	Siempre en hñahñu
5°	Más hñahñu que español	No respondió	Hñahñu y español
4°	Más hñahñu que español	Nunca hñahñu	No respondió
3°	Más hñahñu que español	Casi nunca	Español
3°	Más hñahñu que español	Casi nunca	Español
3°	Más hñahñu que español	Casi nunca	Español

Fuente: Encuesta aplicada a alumnos

Existe un currículum hegemónico que no vislumbra la pluralidad y genera estorbos lingüísticos en estos alumnos. Al ingresar a la escuela, a los niños migrantes indígenas se les presentan murallas que las toman como obstáculos a vencer. Enfrentan la traba lingüística, a través de un paulatino desplazamiento de su lengua a los espacios domésticos, para convertirse en monolingües, puesto que el español es la lengua de los lugares públicos: la escuela y el trabajo.

El hecho de que se asocie el idioma de los abuelos a la burla, muestra que hablar un idioma indígena es identificarse con grupos marginados, es decir, pertenecer a una cultura inferior desde la perspectiva de la sociedad dominante.

El prestigio del español es enorme en las esferas públicas de la ciudad, por lo que el sistema escolar no provee espacio para las lenguas indígenas y éstas se han tenido que mantener dentro de los hogares.

En estas poblaciones los niños desde temprana edad se hacen bilingües en el hogar, pero al acudir a la escuela abandonan gradualmente la lengua del hogar y obtienen la otra lengua que aprenden introduciéndola al hogar, por lo que las instituciones formales como la escuela, se inclinan a hacer más monolingües a los bilingües en una lengua distinta a la que aprendieron en casa. Esto es, monolingües o bilingües que llegan a la ciudad pronto abandonan su monolingüismo y su bilingüismo al adoptar el español por completo; este proceso es muy breve, en ocasiones los inmigrantes de segunda generación han abandonado casi totalmente su lengua materna. Así, el hñahñu se ha excluido de las áreas de la economía, el trabajo y la educación para ser reservado únicamente al hogar y para algunas funciones. Mientras que el español cumple funciones primordiales en educación, trabajo y economía y como comunicación intercultural.

“No quieren hablar otomí porque se acostumbraron a hablar español”

“En el pueblo los abuelos les hablan en otomí y ellos responden en español, y ellos les hablan en español y les responden en otomí”²⁴.

“Luis de 6° año no quería hablar cuando se le preguntaba que hablara cosas en otomí, se negaba a decirlas, pero si le soplaban a los compañeros como se decían cosas. Por ser el más grande le da pena, los más pequeños son más participativos” (en lo de la lengua)²⁵.

“No hablo porque no me entienden y luego se me olvida (el hñahñu). En las clases de hñahñu cuando la maestra hace preguntas le soplo a los

²⁴ Entrevista a la señora Apolonia y señora Juanita, diario de campo 25 de enero de 2007

²⁵ Entrevista a maestra Rosita, diario de campo 25 de enero de 2007

compañeros las respuestas (no participa directamente, es retraído y penoso"²⁶.

La mayor parte de las familias indígenas ven la importancia y los beneficios que el español representa para moverse en la ciudad, algunas de los hijos ya han nacido en ella y tienen contacto con la lengua que se habla en sus comunidades y con el español. Por lo anterior estos niños serían considerados bilingües por el hecho de utilizar dos lenguas; sin embargo, el concepto de bilingüismo en sentido estricto requiere de un conocimiento y uso simétrico de dos lenguas, pero en situaciones de migración esta igualdad esta condicionada por varios factores, para esos casos el concepto de diglosia referiría mejor la situación asimétrica del uso de dos lenguas.

Aunque conocen las dos lenguas las valoran diferencialmente optando por alguna de las dos, la mayor parte de los indígenas urbanos reconocen que el español les representa un mayor beneficio, pero siguen utilizando la lengua indígena cuando se dirigen a personas del mismo grupo en el hogar o en el lugar de origen. El hecho de asociar la lengua con el desempeño escolar refuerza y alienta su desplazamiento.

Pocos alumnos de segunda o tercera generación hablan el idioma de su grupo lo cual apunta hacia una asimilación; esto es, el peso que ejerce la cultura dominante sobre las minoritarias se hace más visible cuanto más están en la ciudad.

La lengua como mecanismo de la transmisión cultural permite acceder a la visión del mundo, además de ser el medio de comunicación implica que su ausencia impida los intercambios y la reproducción.

Por otro lado, en lo que respecta a las expectativas de los sujetos educativos, partimos del contexto social de la escolarización para incursionar en las experiencias educativas desde la perspectiva de los actores, comportamientos y actitudes que adoptan los participantes en la ejecución de su labor.

Estos alumnos son distanciados por sus compañeros e incluso por sus propios profesores, quienes además revelan aminoradas confianzas hacia

²⁶ Entrevista a Luis de 6° grado, diario de campo 2 de febrero de 2007

ellos. Todos estos son factores que repercuten en desastre escolar, lo que impide que concluyan la educación básica. Así, el entorno de desigualdad se irradia en la escolaridad, donde la desbandada y repetición del año escolar de los alumnos indígenas es más prominente que las escenas urbana y nacional.

Tabla 13. Perspectiva docente de la deserción y reprobación de alumnos indígenas

Grado	Reprobación	Deserción	Perspectiva docente
1°	No reportados	No Hay	Aprovechamiento regular
2°	1	No hay	No apoyan en casa
3°	4 reprueban constantemente	Son permanentes, si asisten	
4°	No tienen el perfil para el siguiente grado	No hay	Sabían leer pero mecánicamente, aunque no en escritura. En general bajo aprovechamiento. Tienen limitantes (no pueden aplicar lo que se les enseña)
5°	Bajo aprovechamiento	Regularizándose	Marcos: no lo apoyan en casa David: no lo apoyan en casa Jonathan: no apoyo Alvaro: tiene problemas de lenguaje Jonathan V.: no retiene Juan Carlos: no apoyo Gustavo: falta mucho Lizbeth: no apoyo
6°	Aceptable	Mucha deserción	Laura: mala ortografía y falta Ana: no entiende, mala lectura Luis Enrique: memoriza Felipe: mala lectura y falta Alicia: memorización En general no hay apoyo en casa.

Fuente: Entrevista a docentes

Se aprecia como en los grados avanzados (5° y 6°) los profesores tienen un estricto control de cada uno de los alumnos con problemas de aprendizaje y las deficiencias que presentan, incluyendo a los indígenas. Atribuyen, en general, que la falta de apoyo en sus casas es el origen de las deficiencias que presentan.

En la educación pública, en general, existe una permanente discriminación que se observa en los bajos niveles de instrucción de la población indígena. En las expectativas de estudio de estos alumnos se ve una tendencia a superar los grados de estudio de la familia, aunque en realidad sólo alcanzarán a igualarlos pues sus hermanos, en promedio, sólo llegan a la secundaria.

Tabla 14. Expectativas laborales y de estudio

Grado	Expectativa laboral por alumno	Expectativa de estudio por alumno
6°	Policía	Universidad
6°	Carrera Profesional	Universidad
6°	Poco	3° de Secundaria
5°	Licenciado	Secundaria
5°	Enfermera	Secundaria
5°	Maestra de Kinder	Secundaria
5°	Maestra	3° de Secundaria
4°	Doctora	31
3°	Cantante	Secundaria
3°	Policía	3° de secundaria
3°	Militar	3° de secundaria

Fuente: Encuesta aplicada a alumnos

Las expectativas de estudio, en 6° grado tienden a ser elevadas pues 2 (66%) de los 3 alumnos especifican que pretenden estudiar en la universidad y sólo 1 (33%) dice que hasta 3° de secundaria, generando una expectativa más baja; sin embargo, no corresponde a sus expectativas laborales puesto que sólo uno expresa que le gustaría dedicarse a una profesión, otro policía para lo que no necesita estudios universitarios y casualmente el que sólo pretende llegar a la secundaria responde ambiguamente (poco) a que se dedicará.

Las expectativas de estudio son altas en relación con los intereses puesto que la mayoría (2) pretenden una carrera universitaria, aunque no especifican que carrera o área. Destaca la aspiración a una carrera y aparentemente sólo uno espera poder hacerlo.

Para el 5° grado, de los alumnos indígenas encuestados, el total (4) en su expectativa de estudio dicen que sólo estudiarán hasta la secundaria por lo que se ubican en un nivel bajo. Esto no corresponde con sus expectativas laborales puesto que optan por carreras universitarias: licenciado, enfermera, maestra de kínder y maestra. Se obvia mayores expectativas laborales en el género femenino, en este grado las 4 son mujeres.

Para 4° grado sólo se encuestó a una alumna que en sus expectativas de estudio respondió 31, quedando ambigua su respuesta; respecto a su expectativa laboral respondió doctora, manteniendo altas sus expectativas. Además si va a estudiar hasta el grado 31, lo cual lo podríamos interpretar como muchos años de estudio, correspondería con su expectativa de llegar a ser doctora.

Para el 3° grado, los alumnos respondieron que su expectativa académica llega a secundaria, presentando un bajo nivel de aspiración, y más o menos responde a la expectativa de trabajo puesto que queda a nivel técnico pues uno quiere ser policía, otro militar y uno más cantante, lo cual refleja un nivel bajo en estas pretensiones.

Los que se manifestaron por una carrera universitaria, uno expresó licenciado (generalmente se entiende como abogado) y una doctora, carreras que tienen una gran demanda en las universidades, en segundo lugar, manifestaron interés por la actividad docente, y por último, una fijó su inquietud

por la enfermería. A medida que se avanza en los grados escolares, los alumnos muestran un interés considerable en las profesiones universitarias, en cambio los de menores grados se orientan hacia ocupaciones formales que representan ingresos económicos más inmediatos, es decir, trabajos técnicos o de oficios.

Por otro lado, poner los ojos de los docentes a la esencia indígena de los estudiantes hñahñu presume, por lo general, una sucesión de términos no siempre positivos; asiduamente al ocuparse de estos alumnos recurren a sentidos prejuiciosos casi siempre coordinados con la carencia, con insuficiencias lingüísticas. Estas nociones encauzan el trabajo en el aula, implantándose en la escuela un contorno segmentado, aunque intencionalmente silenciado.

Tabla 15. Situación de la Planta docente

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Perfil Profesional	Licenciatura en Educación Primaria	Normal	Licenciatura en Educación	Licenciatura en educación primaria	Normal	Normal y Licenciatura en educación
Materiales Didácticos	Mapas, láminas, cajas, dados	cuerdas, láminas, recortes, hojas	Láminas, fichas, plastilina	ficheros, libros adicionales, sellos, láminas	Fomi, cuerpos geométricos, Maderas para matemáticas, Diamantina	Enciclopedia manipulables para matemáticas
¿Qué tienen?	pelotas, papel, pegamento, Plastilina	Colores, aros de plástico, fomi, revistas, juegos geométricos, Paliacates	Dibujos, hojas de colores, mapas, figuras, juegos geométricos	Letras de madera, dados	Hojas, confeti, frijoles, sílabas de madera, láminas, mapas, calendarios	Rompecabezas, figuras geométricas, dados, fracciones, etc.
¿Cómo lo usan?	Pelotas y cuerdas cotidianamente, papel en Exposiciones	Hojas de colores, recortes de revistas, láminas y fomi son los que más se Utilizan	Láminas, hojas de colores y figuras es lo que más usan	Todos se utilizan	Se utilizan más los libros, papeles de colores	juegos geométricos, mapas, esquemas y metro elaborados por el maestro

Fuente: entrevista a maestros

Tanto la preparación de los profesores como los materiales de estudio no proporcionan las herramientas para reconocer la diversidad, sino al contrario la niegan. Además existe un factor fuerte de exclusión, no hablar el español.

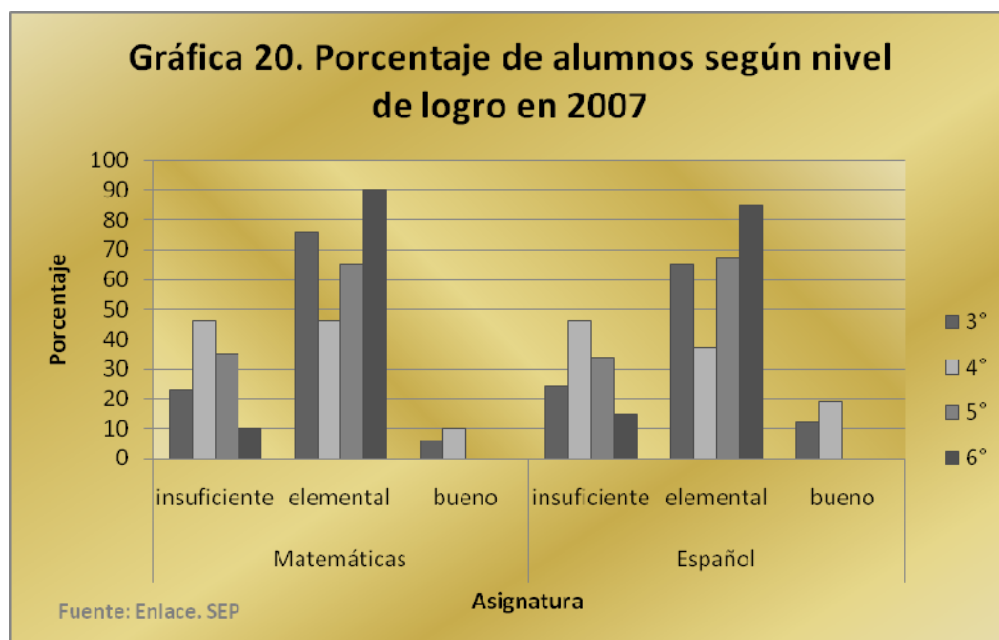
Existe el problema de la diversidad cultural, no incluida en los planes y programas, además de no existir escuelas que enseñen en lengua indígena, aunado a la variedad de lenguas que existen en un solo espacio o grupo escolar.

Tampoco existen materiales didácticos que promuevan la lengua indígena o la relación intercultural entre niños indígenas y no indígenas, y además la diferencia cultural es vista como indicador de inferioridad.

. A la falta de recursos en estas escuelas se agrega también la discriminación sistemática, además de la falta de interés de los docentes por transformar sus prácticas pedagógicas y sociales discriminatorias.

Además de los docentes, existen 5 personas de apoyo entre directivos y limpieza.

Respecto al aprovechamiento, las evaluaciones del 2007 fueron: en la zona obtuvieron 5.9 y en el examen enlace 5.8 de promedio.



Obteniendo una calificación reprobatoria en la escala de 1 a 10. La enseñanza racionaliza el fracaso de las minorías por medio de la prueba de aprovechamiento que privilegia los poderes de un grupo.

Así, obtener una mejor educación es uno de los propósitos que impulsan la migración, aunque los niños indígenas hñahñu tienen problemas para agregarse a un nuevo entorno escolar sin abandonar sus costumbres y su lengua.

El sistema educativo del D.F. recibe anualmente miles de niños indígenas a causa de estos fenómenos de migración. Migrantes de primera, segunda o tercera generación que cursan su educación en un sistema que no toma en cuenta su existencia y, por tanto, sus diferencias culturales.

Esto les desencadena una susceptibilidad en las instituciones; en la escuela a pesar de la obstinación que apuesten no alcanzarán a desgajar las trabas discriminatorias y académicas, engendrando la creencia que es bueno estudiar pero es profundo el costo a sufragar.

Las construcciones sociales del contraste, que a través de la homogeneización cultural de la escuela se ha aspirado a disculpar. Los alumnos indígenas discriminados, no son excluidos pero si son eliminados de los privilegios del aparato escolar que estime las diferencias.

Así, los procesos de clasificación que notifican los procedimientos formativos y curriculares periódicos de la escolarización, privilegian los valores de la sociedad general.

La legitimación académica de esta modalidad de dominación ha sido construida y reproducida mediante libros, lecciones y otras formas de interacción didáctica. La manifestación del conocimiento oficial, por ser obligatoria, refleja un tipo de conocimiento aceptable para un amplio sector. Pero es importante para los niños indígenas porque ponen de manifiesto de que modo se les percibe y didácticamente este tipo de parlamento discriminatorio puede tener un efecto negativo en la motivación para aprender²⁷.

²⁷ Cfr. Van Dijk, Teun (2003) *Racismo y discurso de las elites*, Madrid, Gedisa, p. 211

Los alumnos hñahñu son los que enfrentan problemas, los que reciben ayuda adicional bajo el supuesto de que de esta manera se prevería su reprobación y de la terminación de la primaria.

Hemos dicho que estos alumnos armonizan el trabajo con la escuela, circunstancia que les imposibilita realizar tareas en casa, lo cual es contemplado mordazmente por los docentes de la escuela, en donde no se obligaba porque se violentaba contra ellos. También los profesores de primer grado expresan las carencias de los niños indígenas por no haber asistido al nivel preescolar y se dedican a cubrir los contenidos de ese nivel, descuidando los que deben enseñar en primer grado, reproduciendo el enorme rezago educativo.

Tienen complicaciones para sumarse al hábitat escolar, ya que bloques de su cultura no se ensamblan a la cultura escolar. La agregación de los indígenas migrantes a la cultura dominante se puede advertir en la vida escolar y en los bosquejos de ajuste para preservarse en un persistente ataque manifiesto en sus expectativas educativas, echar el resto en la escuela sin importar las oblaciones como maniobra de sobrevivencia y oposición a la discriminación.

La variedad se descubre vigente en la asiduidad de niños indígenas en escuelas primarias de las ciudades y sus zonas conurbadas, e impugna a la modalidad educativa y sus enraizadas técnicas de iniciación, trasluciéndose esto en las menguadas contribuciones de eficiencia terminal y retención, en la prominente frecuencia de renuncia y reprobación, a la vez, de la crueldad incitada por la discriminación.

Indígena, bilingüe y pobre son elementos unidos de una misma condición a la hora de valorar a estos sujetos y evaluar su aprendizaje. Así, estos factores determinan una condición, pero ser indígena y bilingüe son indicadores negativos de mayor peso frente a la clasificación común basada en evaluaciones de carácter académico²⁸.

Así, las prácticas sociales de la institución escolar tienden a controlar el ingreso y la salida, la retención y acreditación, y con ello perpetuar el poder, que además incluye prejuicios colectivos de los sujetos educativos.

²⁸ Rebolledo, Nicanor (2007) *Escolarización interrumpida*, México, UPN, p.17

En este escenario, “no es la inmigración la que afecta la escolarización, sino su condición indígena porque ésta contribuye para que los estudiantes interrumpan los estudios, no los concluyan y mucho menos obtengan elementos discretos a fin de continuar con estudios superiores”²⁹. El fracaso escolar se erige como un elemento integrante del sistema educativo y como resultado directo de la función selectiva de la escuela, mediante mecanismos de elección de los mejor capacitados para ser presentados como los excelentes académicos.

Se enjuicia que los estudiantes indígenas exteriorizarán un contraído dividendo escolar, lo que arrastra a testificar que los temas no se consumirán, las derivaciones nocivas se asignan a módulos culturales, esto es, por ser indígenas, humildes y migrantes. Así es como las contestaciones de acomodación de estos niños se confeccionan en relación a una emoción de rechazo, que no auspicia la integración escolar y forja una considerable segregación.

En la cotidianidad escolar se observa la tendencia a la secesión. La negación identitaria de los niños indígenas está sujeta a factores como el grupo de origen, la escuela a la que asisten, el tiempo dedicado a actividades escolares y el ejercicio escolar formulado en las estimaciones. También la escuela niega la categoría étnica, provocando una reacción de negación de parte de los estudiantes indígenas.

Tienden a segregarse en el interior de la escuela como medida de protección y buscan apoyarse en sus iguales. Durante el recreo, siete niños juegan fútbol, de ellos tres son hñahñu por lo que siempre juegan juntos (en el mismo equipo) pues son del mismo grado y grupo. Dos de las niñas hñahñu pasan el recreo juntas, toman alimentos juntas, se sientan junto a otra niña hñahñu que está sola y es de otro grado, aunque no establecen comunicación verbal, después de un rato se apartan cambiando de lugar, dejando sola a la niña del otro grado³⁰.

Al salir de la escuela, cuatro niñas y un niño hñahñu se juntan para irse a casa, hacen un intervalo para que se quite el sweater una de ellas y emprenden el camino en grupo. Otro grupo de niños hñahñu más pequeños, 3

²⁹ Ibid. p 20.

³⁰ Diario de campo 16 de octubre de 2007

niños y 2 niñas, también se juntan al salir de la escuela rumbo a su casa. En los dos grupos no va ningún adulto, a diferencia de los agrupamientos no indígenas³¹.

Sin embargo, observamos que siendo la educación un factor considerado importante para reducir la posibilidad de pobreza, cuando se compara con la población no indígena, su incidencia en la población indígena es menor sobre todo cuando el nivel educativo es mayor. Respecto a la calidad de la educación, en el propio sistema educativo existe un racismo institucionalizado que se refleja en un patrón generalizado de descuido y falta de recursos para esta población. También la discriminación institucional se ve en los programas diseñados para esta población siempre son los que reciben presupuestos menores, o que se invierte menos veces en la educación de los niños indígenas. Entre la población indígena la calidad educativa está por debajo de la media nacional. En el D.F. esto se da en gran parte por las condiciones de pobreza e inestabilidad de los hogares indígenas, pero también por actitudes condescendientes de los docentes y autoridades, que en lugar de abordar el reto de atender a una población con un índice de ausentismo mayor y poco apoyo escolar en el hogar, prefieren cubrir la problemática con acciones paternalistas y condescendientes.

Estos niños son segregados y discriminados por sus compañeros, o incluso por los propios profesores, quienes además muestran bajas expectativas hacia ellos. Las condiciones de desigualdad se reflejan en la escolaridad, donde la deserción y repetición del año escolar entre los niños indígenas es más alta que las medias de la ciudad y nacionales, lo que se traduce en, como ya lo hemos mencionado, un egreso ínfimo de aquellos que iniciaron la primaria.

Así, la escuela es el destello de las desigualdades sociales, semblantes a nivel reducido de lo que sucede en la sociedad. Los indígenas migrantes integran en la ciudad nichos de coexistencia y vivencia residencial, cercados de la población citadina que compone efigies racistas de ellos cuando alcanzan a instaurarse, se intimidan al escrutinio de los ciudadanos, que los califican de colados. La mayoría de los niños indígenas de la escuela Héctor Pérez viven

³¹ Diario de campo 17 de octubre de 2007

en un “albergue” en la calle del Nopal, donde es un espacio donde viven las familias hñahñu en condiciones desfavorables y con un portón cerrado que da a la calle, separándolos de los otros habitantes del lugar.

Hemos dicho que los modos de ser indígenas en la escuela, para los maestros no son los patrones adecuados de comportamiento. A manera de reconocimiento de la cultura indígena se impulsa la enseñanza del himno nacional en hñahñu a la población escolar incluyendo a los no indígenas, para presentarse en las ceremonias escolares y el concurso regional. Esto implicó paralelamente la escritura a través de grandes carteles donde se escribía el himno en español y en hñahñu; además del habla ya que se cantaba enseñando y corrigiendo la pronunciación. Con esta actividad, los maestros dieron su apoyo otorgando el tiempo necesario para el ensayo grupal del himno en hñahñu, en los alumnos (no indígenas) despertó el interés por otras lenguas preguntaban a los alumnos hñahñu les dijeran el nombre de algunas cosas en su lengua. Basado en esto se inicia en la escuela la enseñanza básica del hñahñu de 1° a 6° grado tomando algún tiempo del horario escolar semanal, produciendo interés de los alumnos, los maestros cedían del tiempo necesario par esta actividad.

En los procesos de escolarización de manera limitada terminan la primaria completa y en contadas ocasiones dan continuidad con la secundaria. Frecuentemente interrumpen los estudios por los requerimientos del trabajo o cambios de residencia; además la escuela contribuye a reforzar esta situación puesto que los coloca en posición de rezagados, esta selección académica se une a la expuesta anteriormente, la selección lingüística y cultural. También al llegar sin la formación preescolar previa automáticamente los consideran rezagados, y los que si han venido realizando algún estudio los consideran deficientes, pues se estima que en el pueblo la educación es limitada.

La relación con las instituciones

Estas familias indígenas sufren agresiones en los distintos ámbitos sociales e institucionales, por ello introducen alteraciones para acoplarse modificando ingredientes étnicos que revelan la identidad. Esto muestra su disposición de integrarse a la cultura citadina para alcanzar una adecuación de su cultura. En esta perspectiva sólo mantienen relación con las instituciones que les proporcionan elementos para esa transformación.

Mostramos como el relacionarse con las instituciones les representa un serio problema y por eso procuran establecerlas en el mínimo posible, sólo para obtener beneficios. Las relaciones asimétricas, también se presentan en los vínculos con empleados institucionales por sus prejuicios.

Por ello, realizan cambios adaptativos, con la intención de pasar desapercibidos, como la lengua, el vestuario tradicional, etc.

Ellos se están integrando al espacio urbano incorporando formas de vida y costumbres urbanas, es decir, el proceso de aculturación tiene como resultado ciertos niveles de agregación a los patrones urbanos y nacionales lo que implica recomponer sus pautas tradicionales.

En consecuencia, la interacción con ambientes externos resulta conflictiva, por ello se responde con inseguridad, frustración, apatía y rechazo; actitudes que acentúan la tendencia a segregarse de quien los desvaloriza.

La negación cultural con estereotipos que imponen identidades genera atributos discriminatorios. Los prejuicios se adjudican negando la identidad con la intención de integrarlos; la transmisión se ve alterada por los prejuicios, ataques y discriminación

Este es claramente el caso de Luis de 6°, que prácticamente se autosegrega, y al preguntársele se ha sufrido alguna forma de discriminación lo niega³².

El primer espacio donde la familia y los niños tuvieron que desafiar alguna muestra de violencia debido a su término indígena fue el lugar de asentamiento. Aspectos como la pobreza y su fenotipo y la lengua produce

³² Entrevista, diario de campo 2 de febrero de 2007

rechazo de los vecinos, muchos de ellos también migrantes. El carácter indígena los somete a la agresión iniciándose en el vecindario.

Muestran su disposición por incorporarse a la dimensión urbana, pero el replanteamiento de las pautas de conducta generan una superposición de lo que rescatan, la lengua es la de mayor significación en el contexto urbano. La ciudad habla españoles y les exige comunicarse en su código y bajo sus propias reglas.

Posición que se refuerza cuando un migrante se encuentra en un mundo al que no pertenece, en donde su lengua está depreciada, y en la escuela se refuerzan esas concepciones. El componente más próximo para discriminar es el uso de la lengua indígena, de allí, el propósito de olvidarla.

La lengua es uno de esos rasgos que se han considerado determinantes para la adscripción a un grupo, pero ésta se pierde como efecto de la migración. Así, los indígenas se reconocen como pertenecientes a un grupo en el contexto urbano aun cuando ya no mantienen muchos de los rasgos que los caracterizan.

La lengua materna resulta particularmente endeble en este contexto asimétrico. Cuando la lengua materna de uso doméstico resulta subordinada a la lengua de uso público dominante en el lugar de la migración, se hace necesario, entonces, compartir el código de prestigio a partir del conocimiento del propio.

Aun cuando aceptan que en su casa se habla una lengua, algunos tienen poco contacto con la comunidad o muchos son de tercera o cuarta generación de migrantes.

La señora Juanita nos comenta que los hijos, “no quieren hablar en otomí porque se acostumbraron a hablar en español”; también, que en el pueblo “los abuelos les hablan en otomí y ellos responden en español”³³.

La señora Apolonia y la señora Antonia dicen:

“si hablamos otomí nos quedan viendo los demás y no nos entienden. Los niños no quieren hablar (hñahñu) porque se les queda viendo la gente, les dicen a las mamás que la ropa tradicional aquí no se usa, que no se la pongan, que la usen en el pueblo. Los chicos (niños) ya no

³³ Diario de campo 25 de enero de 2007

hablan, porque cuando empezaron a hablar era en español aquí en la ciudad, si entienden pero no hablan (lengua)”

También, la señora Juanita expresa:

“nuestros padres no saben hablar español, siempre nos hablaron en lengua, me decía di bien las palabras. A los hijos, aquí en la ciudad les hablo en lengua pero no quieren hablar aunque si entienden. Los niños se juntan con sus compañeros, salen a jugar y allí ellos aprenden el español. Menos siguen la costumbre si no quieren hablar la lengua”³⁴.

Así, el primer cambio es el lingüístico por ser distintivo del grupo. El aprendizaje del español cobra importancia en la medida en que la subsistencia depende de lo exterior, de lo público, A ello han contribuido las políticas homogeneizadoras cuyo instrumento más poderoso ha sido la escuela.

Los servicios (educativos, de salud y burocráticos) son otorgados a personas individuales y no a familias, que es la manera en que se relacionan los indígenas.

Un caso privativo lo constituye los niños en la escuela. Que aunque concurren de manera individual, no consiguen añadirse con otros niños no indígenas y buscan socializar exclusivamente con sus parientes o paisanos, en los primeros momentos de la escolarización.

Por un lado, buscan que sus hijos se adapten al contexto urbano, y por otro, se preocupan por mantenerse unidos; esta contradicción genera una situación de conflicto, ante un minúsculo desacierto prefieren dejar la escuela.

Los niños nunca hablan lengua indígena en la escuela, no dicen de donde son porque les da pena. Son notables los esfuerzos que hacen por parecerse al resto de sus compañeros, pero no logran integrarse con los niños no indígenas. Luis de 6° nos platica:

“No hablo (lengua) porque no me entienden y luego se me olvida. En las clases de hñahñu cuando la maestra hace preguntas le soplo a mis compañeros la respuesta porque a mi me da vergüenza. No me gustan las materias de español ni historia, son muy aburridas. No leo en mi casa porque no hay revistas o periódicos. Me gustaría ser futbolista, portero.

³⁴ Entrevista a señoras Apolonia, Antonia y Juanita, diario de campo 15 de febrero de 2007

Del pueblo no me gusta, que no hago nada y me aburro, no hay juegos. He ayudado en cosechar elote y calabaza”³⁵.

Los alumnos asocian el idioma de sus progenitores a la burla. Hablar un idioma indígena es identificarse a sí mismo dentro de uno de los grupos marginados, es decir, pertenecer a una cultura inferior a los ojos de la sociedad dominante.

El prestigio del español es enorme en las esferas públicas de la ciudad, por lo que su sistema escolar no le ha permitido un espacio a las indígenas; en consecuencia se han tenido que mantener dentro de los hogares.

Pocos alumnos de segunda o tercera generación hablen el idioma de su pueblo, lo que apunta más hacia la asimilación. Esto nos remite a que la estrategia o modelo adoptado por un grupo, depende del tiempo en la ciudad.

Los indígenas migrantes y los instalados registran la doble función de la escuela como provisor de conocimientos pero además como un espacio de socialización; según las opiniones de los propios niños la escuela les puede dar herramientas como leer y escribir para una mejor inserción en la ciudad, pero también es una oportunidad de interrelación con pares.

Al respecto Jessica de 5° dice: “es mejor la escuela de Mezquititlán porque allá enseñan más, porque mis primos que van a segundo ya saben leer”. Pero Antonia del mismo grado no comparte esa opinión: “allá los maestros no saben, aquí enseñan más”. A la pregunta de si sus padres hubieran estudiado tuvieran un mejor trabajo, respondieron todas que sí³⁶.

En el tejido escolar se repara claramente la interacción de los niños indígenas tanto con la institución como con otros compañeros sean o no indígenas. Además, es acostumbrado que los niños indígenas no insinúen o se opongan a hablar su lengua debido a los inconvenientes que complica hacerlo efectivo entre profesores y alumnos, ya que aunque sean registrados en la institución consta una discriminación lingüística. Los profesores dicen que este es uno de los principales factores que pueden afectar el desempeño escolar de estos alumnos.

³⁵ Diario de campo 2 de febrero de 2007

³⁶ Entrevista a Ana Leticia, Jessica, Erika y María Antonia alumnas del 5° grado, diario de campo 19 de octubre de 2007

En la escuela los niños indígenas están al corriente que no es productivo hablar su lengua frente a los frutos de hablar español, por lo que el manejo de su lengua como de la otra es disparate, el conocimiento de ambas es desigual ya que no asumen la misma aproximación a los dos idiomas. Estos alumnos indígenas en la escuela urbana recurren y se adhieren cada vez menos su lengua, aun cuando sus padres o parientes la hablen.

Si muestran una variación en el uso del español que se refleja en su desarrollo de actividades escolares, y por tanto, en su inserción y desempeño escolar.

El sistema educativo elabora programas de estudio y libros de texto con contenidos conceptuales generales que pretenden aproximarse a la realidad; sin embargo, ésta no es homogénea y las realidades difieren según la clase, etnia, etc. De ahí que los contenidos generales sean ajenos a la vida de los migrantes indígenas.

Antes de estar al tanto de las heterogéneas propiedades y exigencias respectivas de los diversos grupos de la población, la planeación educativa tiene ya lineamientos integrales y formas anticipadas de operar, de ahí que sean los grupos quienes padezcan acondicionarse al modelo.

Además, si algún subcontratado recepta algún curso para el trabajo industrial o de alfabetización, consigue conocimientos y habilidades, pero no los subterfugios para corregir sus complicaciones.

Habiendo un reconocimiento del alumnado indígena en la escuela, las dinámicas escolares no se adecuan a distintos tipos de cosmovisiones lo que se refleja en el desempeño; el éxito de la inserción escolar depende de la adquisición de la lengua escrita; la inserción escolar se ve influenciada por diversos factores que obedecen más a un orden social y cultural que académico.

Las expectativas hacia la función de la escuela no solo se plantea en términos de conocimientos, sino que además los padres de familia consideran otras características de tipo social, como las cuantificaciones para la continuidad académica o laboral, para que la escuela dote de otras herramientas que aseguren el éxito social y escolar. Al respecto todas las

madres de familia entrevistadas coincidían en que la escuela les ayuda a aprender y obtener buenos trabajos³⁷.

Para ellos lo que se puede adquirir en la escuela es la lengua escrita. El resto del conocimiento que tienen del mundo lo basan en el sistema de representaciones de su etnia.

Son la lectura y escritura una aplicación social imperiosa y prestigiada por lo que estas artefactos han tenido un puesto trascendental en la escolarización y es una de las substanciales metas de la escuela y de los incipientes conocimientos que se ofrecen en ella.

Se debe exaltar en que esta magnitud sobrepasa la estricta alfabetización y que además de ser un transmisor de conocimientos, la sociedad demanda de esta destreza para ciertas aplicaciones además de ser una capacidad genérica.

La adquisición de la lecto escritura es de gran importancia social en términos de inserción y es un marcador elemental del desempeño escolar. Español y matemáticas son las materias con más prestigio sobre las demás, debido a que dotan de habilidades a los niños para la adquisición del conocimiento dentro de la escuela y son indicadores de ese desempeño³⁸.

También, los diferentes contextos y actores escenifican diversas situaciones que reflejan distintas prácticas culturales y si éstas se encuentran alejadas de la institución, se verá relegada en la difícil inserción de los alumnos a la dinámica escolar.

Estas formas de interacción tratan de ser resueltas por las autoridades por medio de los programas educativos; pero la persistencia del poder no permite una inserción total en la educación.

La relación de los padres de familia con la escuela no sólo muestra las expectativas del grupo frente a la educación, también la interacción que se da entre las culturas fuera del aula. La interrelación entre la familia y la institución consigue revelar otras índoles sociales como la organización familiar y laboral que se permiten afectar el desempeño escolar.

³⁷ Entrevista a madres de familia, diario de campo 15 de enero de 2007, 22 de febrero de 2007 y 20 de marzo de 2009

³⁸ Cfr. Flores, Ivette (2007) *Leo, comprendo y no existo*, México, CIESAS, p. 41

Estas familias no participan en las juntas de padres pues se sienten incómodos y los niños no socializan con compañeros que no sean de su etnia. La difícil inserción de los niños indígenas a la escuela no es ayudada por los profesores y directivos quienes suelen ignorar su origen étnico.

A pesar de lo anterior, las expectativas de los padres acerca de la escuela son muy buenas, pues piensan que la escuela ayudará a los hijos, en primer lugar a aprender (tanto los contenidos curriculares como los implícitos culturales), les posibilita la socialización (con pares no indígenas) y finalmente les da la posibilidad de tener mejores empleos (aunque sea sólo un imaginario de los padres)³⁹.

En una reunión con padres, se abordó el tema de valores a los que el maestro decía: los maestros dan indicaciones para que se respeten y en su casa los padres les promueven lo contrario, lo cual crea conflicto entre ellos, y a su vez, se descontrolan porque no saben a quién hacerle caso. Otro valor es el de la limpieza del salón, que los alumnos no cumplen. Respecto al conocimiento aprenden a resolver un problema de matemáticas en el salón de clase y al día siguiente ya no saben resolverlo; soy exigente para la letra, les aplico ejercicios y los niños siguen teniendo mala letra: Faltan mucho o llegan tarde, no cumplen con la tarea, además no leen ni practican la escritura. Lo que estaba haciendo el maestro es regañar a los padres por la falta de apoyo, lo cual lo hacía aun más reticentes. En esta junta, los padres no tenían contacto entre ellos ni dentro ni fuera del aula. Solamente se sentaron juntas las dos madres de alumnos hñahñu, que al hacerse una breve pausa eran las únicas que tuvieron contacto verbal⁴⁰.

Otro problema que limita la relación con los pares urbanos es el rechazo al que se enfrentan tanto en la escuela como en la calle.

Los maestros dicen que los niños hñahñu son muy “tranquilos” pero en realidad es la estrategia que están adoptando, Luis de 6°, es un alumno sumamente callado aunque muy eficiente en su desempeño académico no se relaciona con otros niños, al preguntársele sobre la discriminación de sus compañeros la negó. Otro es el caso de Juanita de 5°, que también refiere que

³⁹ Diario de campo, 20 de marzo de 2009

⁴⁰ Diario de campo 20 de marzo de 2009

no tiene amigos en la escuela y más bien es su mecanismo ante la segregación que se observa aplican sus compañeros de aula⁴¹.

Hay que mencionar también que las condiciones de vida sumamente precarias de muchas familias hacían imposible invitar a casa a compañeros de clase.

Existen problemas de falta de amigos, difícil comunicación con compañeros, aislamiento en que se vive, además de las agresiones frecuentes que han sufrido. Las personas más sensibles al ser agredidas se quedan calladas, se ponen nerviosas, se apartan y encierran; no se relacionan con los demás, ni tiene amigos. Luis adopta esta actitud, la maestra Rosita atribuía esta a que su padre era alcohólico y que esto producía violencia intrafamiliar afectándolo; sin embargo, se aprecia que es una estrategia que adoptan, en general, los alumnos hñahñu⁴².

Los hijos aprecian ante todo la forma de ser, de relacionarse y de convivir de la gente en las comunidades étnicas.

Son diferentes los motivos por los que los niños creen deben ir a la escuela: primero es para aprender, para estudiar, se reconoce a la escuela como productor de conocimiento y como responsable de la educación; otro aspecto es el reconocimiento como escalón social que puede asegurar un mejoramiento en la garantía laboral; otra como espacio de socialización e interacción con otros niños⁴³.

A la pregunta de para que sirve la escuela los niños en general respondían que para estudiar y para aprender; pero además, para mejorar las expectativas laborales pues respondían que para tener buenos trabajos.⁴⁴

La percepción, aceptación y consideración hacia los niños indígenas por parte de los profesores es significativa en el desarrollo de los niños, ya que debido a esto pueden ser aceptados o no por sus alumnos. Al cuestionar a los maestros acerca de la manera de identificar a los alumnos indígenas respondieron: por su lugar de origen, por que hablan lengua, por el fenotipo, por los rasgos, cuando empezaron a venir por su vestuario.

⁴¹ Diario de campo 14 de mayo de 2009

⁴² Entrevista a maestra Rosita, diario de campo 25 de enero de 2007

⁴³ Diario de campo 19 de octubre de 2007 y 14 de mayo de 2009

⁴⁴ Diario de campo 19 de octubre de 2007

Los profesores tienen su propia opinión acerca del rendimiento escolar. Al preguntárseles por el rendimiento de estos alumnos cuatro respondieron que bajo y dos que bueno⁴⁵.

Estudiar español, asistencia, puntualidad, tareas, participación de padres influirán en la evaluación. En el indicador de participación de los padres, todos coincidieron en que es poca o muy poca⁴⁶.

Los ven integrados al grupo y a la escuela; en general la adaptación de la cultura indígena a la dinámica urbana. En este tema la maestra Rosita comenta que “los niños se ajustan a las actividades y no tienen problemas, y porque no hablan en su lengua”⁴⁷.

En otro vínculo institucional, carecen de casi todos los servicios de salud. Probablemente los costos y dificultades para ser atendidos incrementan aún más su desconfianza por la medicina moderna y los limita a remedios caseros a los que tienen acceso. El papá de Juana de 5°, por un altercado en el predio, sufrió heridas, a lo que la esposa comentó que no iban los servicios de salud pública porque ahí cobraban mucho y si no se pagaba no lo dejarían salir; su alternativa fue ir a una clínica particular⁴⁸.

Para ellos la enfermedad es vista como el resultado de una relación social disfuncional, más que como producto de agentes patógenos.

La acumulación sorpresiva de dinero se suele asociar a acciones de brujería y se correlaciona con peligros potenciales (enfermedades) no sólo para el beneficiario, sino también para todo el grupo familiar.

La enfermedad es padecida por toda la familia y provocada también por un grupo de personas cercanas e implica la desarmonía de todos dentro del hogar. La enfermedad se resignifica en términos de su origen, lo que condiciona curas específicas para cada caso. La enfermedad social se cura en familia, la individual necesita inyecciones, jarabes y pastillas.

La relación clientelar, el convenio y la negociación son las formas más comunes para evitar conflictos. Al saberse víctimas, se someten a las reglas del juego y tratan de obtener alguna mejoría material mediante el apoyo político.

⁴⁵ Entrevista a maestros, diario de campo 14 de mayo de 2009

⁴⁶ Entrevista a maestros, diario de campo 14 de mayo de 2009

⁴⁷ Diario de campo 25 de enero de 2007

⁴⁸ Entrevista, diario de campo 20 de marzo de 2009

Han aprovechado en su beneficio para obtener prebendas especiales y que les ha permitido incluso, pertenecer y transitar de un partido a otro según las coyunturas políticas.

La necesidad de hacerse de un lugar para vivir ha vinculado a los indígenas migrantes en movimientos urbanos no indígenas que luchan por vivienda, ya sea por la vía de la compra o de la invasión. Algún indígena en la ciudad de México, incluso, han formado su propia organización para solicitar, a través de la mediación del INI ahora CDI, créditos para vivienda. Al predio del albergue alguna vez llegó un indígena que pertenecía al CDI (José Emiliano Atanasio) quién los relacionó con ésta institución para que realizaran trámites para obtener vivienda del gobierno del D.F.⁴⁹, los cuales después de algún tiempo se concedieron cinco créditos para cinco de las quince familias que vivían en el predio, finalmente por la separación del esposo de una de las familias se le retiró el crédito haciendo efectivos sólo cuatro, en departamentos de edificios de Mapimi cincuentaisieis⁵⁰.

Además la señora Paula nos informa que ella trabajó para antorcha popular durante nueve años, recolectando dinero, cuidando predios, asistiendo a marchas, pero nunca vio nada claro y se pasó al albergue saliendo beneficiada con una vivienda⁵¹.

Las representaciones sociales generan prácticas de exclusión que son las mismas que hacen que un mestizo no acepte vivir al lado de una vecindad étnica, y que un indígena no intente entrar a lugares en los que sabe o considera que va a ser maltratado o rechazado. Como es el caso de la colonia Roma en la que después de mucho tiempo y problemas una comunidad hñahñu logró el financiamiento para vivienda; ahora los vecinos quieren sacarlos de ahí porque denigran el espacio, además de atribuirles todos los males de la colonia⁵².

Las restringidas entradas económicas y la displicencia cultural en lo tocante a la salud son también complicaciones que encaran. Problemas que tienen que ver con la distinción de que son objeto por parte de los médicos y

⁴⁹ Entrevista a señora Juanita, diario de campo 22 de febrero de 2007

⁵⁰ Entrevista a la señora Paula y a la mamá de Juanita de 5°, diario de campo 20 de marzo de 2009

⁵¹ Entrevista, diario de campo 20 de marzo de 2009)

⁵² La Jornada, 28 de noviembre de 2003

enfermeras, que se transcribe en agravio y que se adhiere al de la desavenencia de la medicina aprobada tocante a las enfermedades de referencia cultural: mal de ojo, empacho, etc.

Los lugares de trabajo y de vivienda, así como los sitios de esparcimiento a los que pueden acudir son en realidad escasos.

No sólo transitan en la ciudad como extraños o víctimas; también aprenden a conocerla. Así, la Alameda central o Chapultepec son plazas donde concurrir. Casi siempre andan en familia. Incluso cuando realizan incursiones en espacios que les resultan poco accesibles como los comercios o modernos centros y plazas comerciales. La señora Paula nos comenta que algunos domingos va con la familia a los parques de Tlatelolco, por ser el más cercano, para que los hijos se entretengan⁵³.

La adjudicación de los espacios urbanos es dificultosa. Deben competir por ellos contra migrantes venidos de otros lugares, aliarse o confrontarse con organizaciones populares de vendedores ambulantes, y de aprender a hacer transacciones con policías y líderes corruptos. Se quedan con los lugares que otros no quieren y que desprecian. Las redes parentales son el soporte de las organizaciones y de los vecindarios.

Las percepciones humanas son interpretadas con base en la visión cultural y significados que la sociedad en que se nace y crece le atribuya, mismas que podrán enriquecerse con nuevas experiencias vividas en el contacto con otras sociedades.

En general, han reformado sus limitaciones y esperanzas de vida, al grado que han reconstituido sus astucias de reproducción económica y cultural.

Ante esto, tenemos que decir que de las escuelas, los organismos de ayuda social y de la vivienda, la justicia, la salud y la infraestructura, las instituciones públicas del barrio han quedado abandonadas a la degradación, al punto que, lejos de acrecentar las posibilidades de vida y favorecer la integración de sus habitantes, agravan su estigmatización y afirman su exclusión.

⁵³ Entrevista, diario de campo 20 de marzo de 2009

La retirada del mando y de los organismos públicos es la esencial procedencia de la inestabilidad física y social y de la descompostura aventajada de la textura organizacional de los barrios.

Focalizadamente un consorcio de ambiciones ha explotado como subterfugio el escollo de las ciudades para instigar la devastación de los planes sociales que consentían fecundar a los moradores y sus barrios.

En la delegación Cuauhtémoc, a la que pertenece Atlampa, está la Dirección de desarrollo social, a la que pertenece la Subdirección de Atención Comunitaria y en ésta un Programa de atención a la población indígena (el cual generó un Consejo de consulta y participación indígena) el cual consiste en cuatro Proyectos o Mesas: Equiparación social en el que la función sustancial es la de salud; Convivencia intercultural cuya función más importante es la educación (alfabetización); Legislación y derechos indígenas que proporciona un tarjeta de justicia; Fomento económico el que organiza dos eventos: el Día internacional de los pueblos indígenas y del otro día no se acordó la informante.⁵⁴

La alfabetización la atienden tanto la Secretaria de educación del Gobierno del D.F. como el INEA, y que atendían población de origen Triqui, Mazahua y Otomí, a la pregunta de que donde específicamente atendían a población hañhñu se respondió que el Crisantemo y cerrada de Nopal, al preguntar sobre el monto de población hñahñu en estos dos lugares de Atrampa se nos respondió que tenían un problema de “movilidad” y que no habían podido consolidar algún grupo en ellos.

Respecto a Fomento económico, la informante dijo que ahora ya no se dedicaban a la producción de artesanías, sino a la venta ambulante de otros productos, por lo que ya no se presentaban al evento o no se realizaba.

También, manifestó que se organizaban talleres y pláticas que esta población necesitaba o acorde a lo que solicitaban, pero inmediatamente aclaró que por cuestiones de su trabajo no las aceptaban.

Es decir, que existe un departamento, existe un programa (que justifica su existencia aunque no este funcionando), pero que a la hora de la aplicación

⁵⁴ Entrevista a Natividad Martínez del Programa de atención a población indígena de la delegación Cuauhtémoc, diario de campo 15 de junio de 2009

o ejecución concreta no están atendiendo a la población a la que debe ir dirigida, obviamente culpando de las deficiencias a los indígenas

En el proceso de inserción de familias migrantes indígenas a la sociedad urbana se ejerce en contextos y actitudes racistas de la población por lo que indígenas no siempre son aprobados como ocupantes urbanos equivalentes a los demás.

El ámbito urbano es el marco general dentro del cual se rehacen las nacientes relaciones; la apreciación de la cultura y el incentivo de urdirla pueden verse estropeados por la desvaloración avizorada; como puede ser una actitud ambivalente.

Los indígenas en la ciudad operan negativamente ante la discriminación se ven obligados a transfigurar algunos indicios que los identifica. Encuentran en la ciudad un entorno que los discrimina al suponerlos postergados. Es un rechazo que los obliga a encubrirse, en general, a ocultar su identidad, Los migrantes indígenas buscan disimular algunas señas y cambiar aquellos elementos que se deducen ineficaces en la ciudad, aunque no siempre les resulta.

El problema de la asimetría entre las relaciones es en el ámbito en el cual más se expresa, se formula de manera sistémica, relacional e institucional.



Al igual que los reportes que demuestran la discriminación de salarios entre mujeres y hombres, se observa la misma tendencia en el caso de la población indígena. La disparidad entre los ingresos, a pesar del nivel educativo refleja la tendencia de impedir a la población indígena las percepciones adecuadas. Se puede observar cómo la discriminación, reflejada en las opciones reales de trabajo, determina las posibilidades de que un individuo indígena pueda tomar ventaja de los beneficios sociales. Esto es, que la estructura laboral del país está conformada de tal manera que un indígena tiene menos posibilidades de acceder a un trabajo aunque cuente con la calificación para hacerlo.

La discriminación se profiere por medio de representaciones sociales que articulan un compuesto de conductas denigrantes hacia grupos a los que se adjudican estereotipos. Estos se expresan en los que reproducen las relaciones de dominación, y los que quieren defender las posiciones. Las últimas son las que enfrentan los indígenas en la ciudad cuando contienden por obtener y conservar un empleo o adquirir el estatus de habitantes de la ciudad.

Su inserción a la urbe se genera de manera inconveniente por inapropiadas posesiones; por su fatalidad indígena están subyugados a agravios por la segregación de los no indígenas.

Los migrantes poseen una visión del mundo divergente a la sociedad de residencia, que utilizan como mecanismo identitario, pero también agregativo.

Hay varias fuentes de antagonismo que participan en las relaciones que alteran la identidad social. En la relación de los migrantes con su comunidad, a pesar de la distancia mantienen relación estrecha con el lugar de origen y los no nacidos allá su relación es más fuerte con el pueblo. En los lugares de residencia se intenta hasta donde es posible la reproducción de la cultura y su transmisión.

Los migrantes de primera generación se abrieron camino enfrentando todos los obstáculos para subsistir en la ciudad; los de segunda generación y los que nacieron en la ciudad obtuvieron la transmisión y relación social sufriendo discriminación de sujetos que no es abrieron las puertas y los rechazaron.

Manifiestan que han admitido el rechazo desde su primer contacto con la urbe. El vivir en el entorno ajeno les genera situaciones de repulsión desde su arribo a la ciudad.

Los alumnos indígenas que viven en la ciudad de México, por tanto, han asimilado los prejuicios a través de la vivencia propia y tienen claridad del nivel inferior que les es adjudicado pero lo enmascaran y evitan expresas las ideas negativas al respecto.

Dos son las dimensiones en las que se circunscriben los migrantes: la privada y la vida pública. En las escuelas la diversidad se manifiesta con la presencia de población migrante o descendiente de migrantes.

Enfrentan formas de discriminación en los distintos ámbitos sociales. Los niños migrantes indígenas son denigrados. Muchas veces niegan sus componentes étnicos para permanecer en la sociedad que segrega la diferencia.

Pretenden adaptarse al espacio al que han migrado pero hay una exclusión instaurada de los lugares, la escuela, el albergue y todos los sitios están apropiados racialmente; por lo que desarrollan estrategias de conducción

y formas de pensamiento, se niegan a ir a la escuela, faltan a ella, reprueban los cursos.

Han incluido algunas metamorfosis para no ser percibidos en la ciudad, mutando diversos elementos culturales. Además de aculturarse en la vida urbana, despliegan estrategias de negociación que traen consigo nuevas competencias y relaciones que practican acorde a las diferentes situaciones

Dentro de estas experiencias de migración las representaciones son negociadas permanentemente y su integración orienta a algunas prácticas distintas a las propias.

Conclusiones

Las cuestiones en las que se ven inmersos los migrantes hñahñu de primaria son: se relacionan con experiencias culturales diferenciadas; por lo que tienen relaciones interétnicas asimétricas; además de insertarse en una cultura escolar discriminatoria, segregativa con extremo rechazo y estigmatización; respondiendo a los obstáculos que genera tal discriminación con procesos de adaptación, incorporación e integración.

La socialización de los niños indígenas hñahñu es responsabilidad de toda la parentela y no sólo de los padres. El proceso de su incorporación al grupo se estructura a través de su inserción en actividades cotidianas con el resto de la familia, como son las actividades agrícolas o ganaderas en el medio rural junto a las labores domésticas y el trabajo informal en el medio urbano, pero sobre todo en el cuidado de los niños más pequeños. Así, la educación de los niños se lleva a cabo sustancialmente dentro de la familia.

Los niños hñahñu desde pequeños acompañan a sus padres a la actividad del comercio informal e inician su participación en las labores de sus progenitores con la intención, por un lado, de aprender la actividad productiva de los padres, y por el otro, aportar al ingreso familiar siempre precario. Se orientan hacia el comercio sobre otras actividades productivas debido a que no están sujetos a horarios rígidos, no responden a algún patrón y les permite cuidar a los hijos realizando estas actividades.

Se percibe que sus opciones laborales no se han modificado, tienen una movilidad ocupacional en las actividades más precarias del sector informal de la economía, como limpiaparabrisas, limpiacalzado, cuidacoches, etc.; aunque otra fuente de empleo es la albañilería labor que les permite dormir y cocinar en el lugar de trabajo, por ello es una de las primeras actividades a su llegada a la ciudad. Sus actividades económicas productivas regulan sus horas de permanencia en el hogar, en la calle, el tiempo de trabajo y descanso, la atención a los hijos y la asistencia de éstos a la escuela.

Establecidos en la ciudad, se concentran en espacios compartidos donde la población es heterogénea, esta compuesta por migrantes y urbanos que provienen de diferentes ambientes sociales y culturales, depositarios de

distintas costumbres lo que produce una gran diversidad cultural en esos sitios, son vecindarios interétnicos con las características mencionadas a los que se adscribe el “albergue” de la calle Nopal de la colonia Atlampa, donde se asientan los migrantes hñahñu estudiados.

Lugares donde tiende a arremolinarse poblaciones marcadas étnicamente y a acumularse desempleo, bajos ingresos, pobreza, desajustes sociales, convirtiéndolo en sinónimo de problemas, miseria y delincuencia.

Se observa que no es la pobreza, sino la centralización de ésta en un contexto que conjuga exclusión, estigmatización y abandono, lo que explica el deterioro de esos vecindarios y sus barrios, además de las penalidades que impone a sus moradores.

Entonces los indígenas en general, y los hañhñu en particular encuentran en la ciudad un ambiente hostil que permanentemente los considera inferiores y atrasados. Rechazo que se sufre en la calle, el vecindario, la escuela que los obliga a disfrazarse, a no hablar la lengua materna, a sustituir el atuendo tradicional, en general a ocultar su pertenencia e identidad étnica.

Cualquiera que sea su ubicación económica y social en la ciudad, comparten el problema de la discriminación origen de la mayor parte de las condiciones adversas que viven en ella y que provoca el encubrimiento de su pertenencia cultural.

Así, ellos y sus hijos buscan fingir los identificadores identitarios estigmatizados, intentan cambiar aquellos elementos de su cultura que resultan disfuncionales en la ciudad, sufren un proceso mediante el cual la discriminación de la que son objeto les apremia a transformar los rastros que los identifiquen.

Los identificadores más inmediatos para la discriminación son el lugar de origen y la utilización de una lengua vernácula; esto los presiona para que la reserven, de tal manera que se va presentando un paulatino desplazamiento de su lengua a los espacios domésticos para hablar el español en los lugares públicos: la calle, el vecindario, el trabajo, la escuela. Esto refleja una diglosia que refiere una condición asimétrica del uso de la lengua en el caso de estos migrantes indígenas.

Es así como ponderan o prescinden de ciertos atributos de su cultura en virtud de sumarse a la nueva realidad urbana. La presencia de identidades indígenas en el paisaje urbano se manifiesta como étnica debido a la confrontación interétnica, de tal forma que las reconstruidas identidades adquieren flexibilidad en su constitución sin establecer inevitablemente límites entre lo propio y lo ajeno.

Las lenguas indígenas se han encontrado invariablemente en posición subordinada, entre la población urbana se agudiza esta relación asimétrica, por lo que la educación se convierte en el factor sustancial de desplazamiento lingüístico al encarar la condición bilingüe. Tanto adultos como niños utilizan la lengua materna entre ellos y en el seno familiar y el español en las restantes esferas sociales, hablar español puede ser visto como un requerimiento para cruzar los límites lingüísticos, aunque potencialmente disminuye la identidad cultural⁵⁵.

Por lo tanto, el primer cambio que se ven forzados a realizar es el lingüístico, el aprendizaje del español adquiere importancia en la medida en que la sobrevivencia depende de lo exterior, de lo público, de lo no indígena. Este proceso es reforzado por las políticas homogeneizadoras de las que su instrumento más vigoroso ha sido la educación.

Son persistentemente discriminados debido a, que se les sitúa en posiciones desventajosas bajo el argumento que no hablan bien el español, siendo segregados por esas supuestas deficiencias lingüísticas y culturales.

Su integración al medio urbano se produce desde la posición desventajosa de un defectuoso manejo del español, el desconocimiento de las peculiaridades de la realidad urbana, el bajo nivel educativo y de capacitación laboral. Por su condición indígena están expuestos a agresiones en función del trecho social, económico y cultural que les separa de la población.

Esta discriminación se expresa en las diferentes esferas: de la economía en el nivel de comodidad y en la instauración y reparto de la riqueza; en lo político a través de las relaciones de dominación; y en lo cultural por medio de los procesos de homogeneización. Al verse demasiado tradicionales se piensa

⁵⁵ Cabe señalar que hablantes de lengua indígena argumentan que les permite comunicarse entre ellos para que no los entiendan los interlocutores, en transacciones económicas o culturales, estableciéndola como una estrategia ante la relación desigual.

que su incorporación a la modernidad sólo es posible por vía de la asimilación a la cultura nacional, sin embargo, cuando es agredido en la cotidianidad, la intolerancia es a su diferencia y por tanto es racista porque se está juzgando la cultura alterna como incompatible.

Los estereotipos y prejuicios que se expresan en forma de estigmas, agresiones, burlas, ofensas, rechazo, unidos a la pobreza, su aspecto físico y hablar otra lengua los hace objeto de humillaciones, efectuándose inicialmente en la calle y luego en el vecindario y la escuela.

Su margen de acción está fijado por la situación social, la existencia de prejuicios, la discriminación y el tipo de relaciones o interacciones que establecen con los integrantes la familia, el grupo y el medio ciudadano. La valoración de la cultura y el interés por asumirla puede verse afectada por la depreciación percibida, como lo es la actitud ambivalente ante la lengua.

Estos prejuicios son interiorizados como búsqueda de una salida al estigma mediante la negación del origen e identidad, y el afán de asimilarse. La transmisión cultural y la aceptación de la cultura ajena por los nacidos y educados en la ciudad, se ven afectadas por los prejuicios, las agresiones y la discriminación. La identidad agraviada influye en el proceso de socialización de la cultura propia y en la formación de una identidad étnica, que puede ser fuente de conflictos para los ya nacidos en la ciudad.

El asunto de aculturación de los niños indígenas resididos en la ciudad parte de una dinámica de vínculo asimétrico entre lo indígena y lo no indígena. Las relaciones interétnicas tensas y asimétricas también se presentan en la interacción de los hñahñu con agentes institucionales, en la medida en que los denigran y los escrutan con prejuicios. Además, están quienes se muestran muy aptos para obtener beneficios personales de alguna institución y quienes prefieren negárselos antes de acercarse a alguna de ellas.

Indígenas migrantes hñahñu enfrentan perseverantemente una discriminación institucionalizada de los espacios públicos, de los que son segregados; además de obstáculos culturales, aunque también de la mirada prejuiciosa asociada a su pobreza y condición lingüística, que los encamina a asumir estrategias adaptativas.

Con el esquema de conseguir una vida diferente concurren a la escuela, en ella paulatinamente se van introduciendo a la dinámica del deterioro escolar

cuando se enfrentan a las exigencias escolares, que no siempre pueden cumplir, hermanando a esto la discriminación.

La vulnerabilidad económica y lingüística los hace víctimas de discriminación de los actores educativos. La educación es variada tanto en los inicios de la migración como después de ella. Algunos han llegado para estudiar, al vivir en la ciudad han tenido acceso a la educación; otros niños que acompañan a sus padres y les ayudan trabajando, no es posible que vayan a la escuela.

La diversidad cultural y lingüística se hace vigente en la estancia de alumnos indígenas en las escuelas primarias de las ciudades y sus zonas conurbadas, poniendo en apuros al sistema educativo y sus tradicionales métodos de enseñanza reflejándose en las bajas tasas de eficiencia terminal y retención, con alta frecuencia de reprobación y deserción, junto a la violencia proveniente de la discriminación.

La alteridad cultural y la diversidad lingüística en la escuela, donde la diferencia es la excepción, se admiten como elementos asociados a la desigualdad, al estatus social de los individuos, no como componentes de lo diverso y de la riqueza de los recursos escolares.

En la cotidianidad escolar se observa la tendencia a la segregación, la negación identitaria de los alumnos indígenas está sujeta a algunos factores como el grupo étnico de origen, la escuela a la que asisten, el tiempo dedicado a las actividades escolares, el patrón de organización familiar y el desempeño escolar expresado en las evaluaciones. Pero también, niega la condición étnica generando una reacción similar en los alumnos hñahñu, porque si la escuela no los reconoce entonces es mejor disolverse entre los demás alumnos.

Esos alumnos tienen que tolerar la imposición porque no tienen opción. La forma en que perciben y experimentan la enseñanza incide en la forma en que responden a la escolarización, admiten el currículum y el lenguaje escolar negativamente porque el grupo dominante explota ambos para mandarles el mensaje que son inferiores.

Las dificultades que presenta el sistema educativo para el alumno indígena son: un inadecuado proceso de enseñanza aprendizaje para las particularidades culturales, que más bien son considerados como obstáculos o deficiencias para el aprovechamiento escolar; aunque también, los diferentes

grados de discriminación y rechazo a su condición étnica que influyen negativamente en el desempeño en la escuela.

La escuela presenta un discurso de fronteras, como un muro de contención en el que se filtra a los individuos, lo que hace necesario observar el tipo de limitaciones que pone la escuela, la forma en que las impone económica, lingüística, racial y socialmente a los alumnos hñahñu en particular.

Las diferencias, al igual que las deficiencias son estimaciones que a través de la homogeneización cultural de la escuela se han intentado subsanar. Estos alumnos discriminados por su condición no son excluidos de la frontera escolar, pero si de la posibilidad de los beneficios de una educación que contemple la diferencia.

Se observa que la mayoría de la población indígena asiste a la escuela y aunque más que cobertura, el problema es que los servicios educativos que se les proporcionan no son los apropiados para ellos. El aspecto de la diversidad cultural, no aparece incluida en los planes y programas de estudio, además no existen escuelas urbanas que enseñen en lengua indígena, y esto conjugado con la variedad de lenguas que puede existir en un solo espacio escolar e incluso en un solo salón de clase. Tampoco existen materiales didácticos que promuevan la lengua indígena o la relación intercultural entre niños indígenas y no indígenas unidos a que la diferencia cultural es vista como indicio de inferioridad.

Se ha documentado que en algunas ocasiones son enviados a centros de atención múltiple donde se atienden discapacidades, cuando en realidad se trata de diferencias culturales. Así, se confecciona una experiencia negativa que aviva los procesos de deserción temprana y confirma estereotipos o imaginarios entre los actores educativos no indígenas sobre aparentes incapacidades, desinterés e irresponsabilidad en los alumnos indígenas.

El desastre escolar se erige como un elemento componente del sistema educativo mediante mecanismos de elección de los capaces. Se prejuzga que tendrán un rendimiento escolar mínimo, lo que conduce (a los docentes) a afirmar que los programas de estudio solo se abordarán parcialmente, por lo que las consecuencias negativas se adjudican a variables lingüísticas y culturales, es decir, por ser indígenas, migrantes y pobres. En este escenario entonces, no sería la migración la que perturbaría su escolarización sino su

condición étnica, porque contribuye para que trunquen sus estudios, no los culminen y tampoco agencien los elementos necesarios para proseguir con estudios superiores.

La discriminación es una dimensión de los problemas que plantea la escolarización, que tiene sus formas propias de expresión: los niños ya no van a la escuela porque se sienten discriminados lo cual se presenta como un fenómeno que conjunta segregación, exclusión y racismo.

La segregación determina muchos de los eslabones sociales y saber conducirse en condiciones racistas demanda de numerosas pericias sociales que los indígenas se ven precisados a desplegar en la ciudad.

El examen docente a la circunstancia indígena presume una serie de condiciones no positivas, normalmente al referirse a ellos utilizan nociones prejuiciosas asociadas con la pobreza, el problema lingüístico y deficiencias culturales; estas concepciones prescriben el trabajo en el aula, instaurándose un ambiente segregado y racista, aunque institucionalmente encubierto.

A pesar de esto, los hñahñu migrantes y los ya establecidos reconocen una doble función de la escuela e identifican a la institución como un proveedor de conocimientos, pero además como un espacio de socialización; según las opiniones de los propios alumnos, la escuela puede dar herramientas académicas como leer y escribir para una mejor inserción en la ciudad pero también es una oportunidad de socializar cuando se refirieron a la utilidad de la escuela.

De esta manera, la escuela como institución juega un papel sustantivo en la inclusión de los alumnos hñahñu tanto en el terreno social como en el aula. Una de las razones principales para que los padres indígenas envíen a sus hijos a la escuela es la oportunidad de aprender a leer y escribir. La apropiación de un instrumento tan fructífero como la lectura y la escritura es primordial para una benéfica adaptación a la sociedad urbana.

Las expectativas de los padres acerca de las escuelas son buenas, ya que piensan que ayudará a los hijos, en primer lugar, a aprender contenidos curriculares e implícitos culturales; la posibilidad de socialización con pares no indígenas; y además la posibilidad de tener mejores empleos (aunque en realidad esto último quede solamente como un imaginario).

En las expectativas de estudios de los alumnos hñahñu se ve una tendencia a superar los niveles de estudio de la familia, aunque en realidad solo alcanzan a igualarlos, porque por lo general llegan hasta la secundaria. Aun así las expectativas son altas, puesto que la mayoría pretende una carrera universitaria.

Así, la escuela como un recinto de convivencia en la que se engendra una disposición cultural localizada mediante la cual negocian, objetivan y reinterpretan significados para las generaciones venideras.

No obstante, tiene problemas para asimilarse al entorno escolar ya que elementos de su cultura no se ajustan a la cultura escolar. La incorporación de los hñahñu se puede apreciar en la vida escolar y en los patrones de adaptación para subsistir a una constante agresión que se manifiesta en sus expectativas educativas, esforzarse en la escuela sin importar los sacrificios como una respuesta a la discriminación.

De ahí, no obstante, las controversias de las propuestas asimilativas, incorporativas o integrativas todas persiguen adjuntar al indígena a la categoría de mexicano por conducto de la escolarización. La importancia de esto es la suscripción de los indígenas urbanos en escuelas públicas asignadas a la población en general, expresándose como la apropiación escolar desde las etnias, declarada en la capacidad de intermediación y reinención frente a las nuevas circunstancias de la escolaridad.

En los procesos de integración a la sociedad urbana se da un contexto de prejuicios y actitudes racistas de la población no indígena, que juegan un papel importante en los procesos de transmisión de la identidad. Estos no siempre son aceptados como habitantes urbanos semejantes a los demás.

Dentro de las situaciones de migración las significaciones étnicas están siendo negociadas permanentemente aun cuando su inserción en la ciudad los obligue a prácticas distintas a las acostumbradas, hay elementos que se conservan y que les reconocen una pertenencia. Los grupos constituyen identidades en determinados contextos y adquieren singularidades que se reconfiguran en dinámicas articulantes con otros sujetos sociales.

El proceso de integración de los migrantes al nuevo marco político, económico y cultural implica la puesta en marcha de prácticas alternativas, que

permitan al sujeto desplegar múltiples alternativas, en los distintos lugares de asentamiento.

Además de integrarse o aculturarse en la esfera urbana, aprenden estrategias de negociación que les permite conservar la identidad en la urbe. Esas estrategias les demandan de nuevas interacciones y capacidades que aplican de acuerdo a los entornos.

Como padecen agresión en los distintos ámbitos sociales e institucionales, ensamblan cambios adaptativos innovando elementos culturales identitarios. Esto muestra su inclinación a integrarse a la cultura urbana asumiendo estilos de vida y costumbres urbanas, lo que presupone un acomodo de su cultura. Se integran al espacio urbano añadiendo las nuevas formas ciudadanas, es decir, un proceso de aculturación que tiene como secuela distintos grados de asimilación a la cultura urbana y oficial, lo que presume una arreglo de la cultura original.

De alguna manera, revelan preocupación por integrarse al recinto urbano, pero la refuncionalización de sus pautas de comportamiento propicia una adaptación muy privativa de lo que les resulta plausible de la vida urbana.

En los rápidos procesos de adaptación han precisado trocar muchos componentes culturales, sin perder por ello identidad. Pero al puntualizar su identidad ha tenido que alterar referentes; han tenido que ampliar sus fronteras para circunscribir estados e indicadores que no estaban presentes. Traspasaron sus saberes tradicionales a las sociedades receptoras, plasmando en forma novedosa representaciones sociales que son esgrimidas y resignificadas en la nueva realidad.

En el proceso de incorporación al nuevo escenario edifican un andamio institucional en el que se emiten saberes tradicionales, y análogamente se añaden nuevos conocimientos adjudicados del contexto en los sitios de llegada.

En la interacción entre la comunidad y las instituciones externas provocaron cambios: algunas de las tradiciones originales se erosionaron, desaparecieron o se transformaron, mientras en el proceso de adaptación aparecieron otras que modificaron las relaciones internas, las estructuras y los estilos de vida en el nuevo escenario.

Las instituciones deben ser comprendidas en términos dinámicos, como producto de las prácticas sociales, como espacio de negociación entre las partes, como una fase intermedia donde lo heredado y lo adoptados se combinan configurando nuevas realidades.

La disputa por la presencia y el reconocimiento de la alteridad, no sólo en la forma sino en el acceso a una mejor calidad de vida, es la condición que propicia la escuela; ha consentido el camino a considerables posibilidades casi equivalentes, a mejores trabajos, arribar a distintos niveles educativos.

Aunque, como hemos visto en el caso estudiado invierten esfuerzos para que los hijos acudan a la escuela; sin embargo, esto no les ha proporcionado una movilidad laboral o social, son pocos los que logran estudios superiores a la secundaria, enfrentan dificultades para concluir los estudios debido a que tienen necesidad de trabajar.

Así, la escolarización interviene en las representaciones alternativas urbanas, asistir a la escuela actualiza la identidad para refuncionalizar la diferencia. Aprender español ha servido para insertarse y negociar con la cultura urbana, y en algunos casos la escuela no necesariamente anula las identidades.

En general, manipulan la identidad estratégicamente para conseguir beneficios de todo tipo, laborales o políticos en el marco de la estructura institucional, lo cual los orienta en determinadas circunstancias a impulsar la preservación como garantía de negociación.

En suma, hemos presentado las fronteras que se producen en la escuela para los alumnos hñahñu, a través de un registro de los ámbitos donde están presentes: el barrio, el vecindario, la escuela y el aula. Llevándonos a una identificación de las relaciones asimétricas en los espacios donde asisten niños hñahñu.

En esta situación, hasta dónde la equidad educativa promueve la incorporación cultural de los diferentes, y en qué grado la escuela incrementa la segregación social.

El reto estriba en abrir camino a modelos de relaciones educativas más pluriculturales que no encubran formas de racismo y agudización de las desigualdades sociales.

Tomando la heterogeneidad interna en estos procesos, la construcción de un proyecto educativo como proceso flexible, constantemente negociado por sus miembros.

Recuperar las propuestas pedagógicas que los grupos minoritarios que se suman al proyecto nacional es abrir espacio a las culturas y las historias locales, en el marco de la integración social y el respeto a la diversidad, con la implicaciones pedagógicas que este proceso conlleva en la formulación de propuestas curriculares que sitúen los alcances que los significados étnico culturales han tenido en la formación de nuevas generaciones.

Como la pedagogía moderna basa su práctica en la distinción entre contenidos informativos y las prácticas formativas, lo que cuenta son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado y no solamente la transmisión de información.

Es necesario que se de paso a la comprensión de las nuevas culturas que conviven en la escuela a través de los alumnos, más que la práctica de una actitud de tolerancia que impone los criterios culturales que son de interés explícito o implícito.

Por otra parte, los contenidos curriculares se pueden configurar con los conocimientos pluriculturales de los niños de origen étnico, quienes pueden mostrar el variado uso que dan a los objetos y el caudal de conocimiento existente en su expresión oral, escrita o corporal. Para ello, se requiere un previo conocimiento, sensibilización de directivos y docentes que permitan generar oportunidades para diluir la apatía a nuevas experiencias culturales.

En educación complementaria donde se impartiría, por un lado, la formación elemental, y por el otro, la educación identitaria, buscaría concretar los componentes de la misma identidad en gestación, la preservación del elemento cultural y el sentimiento de arraigo al nuevo territorio.

La escuela de tiempo completo se puede convertir en integral, que incluyan el plan general de enseñanza obligatoria y estudios culturales propios. Los planes de estudios deberán incorporar el nuevo mensaje y se adecuan a la visión de una sociedad plural que valora a sus actores diversos.

Construir un espacio de encuentro entre maestros y alumnos, ampliar y valorar la presencia de otras culturas en la escuela más allá de la oficial, que han impuesto en las mentes y prácticas de muchas generaciones.

Los maestros junto con el hogar, son transmisores de los valores, del bagaje cultural, histórico, tradicional, educativo, del compromiso de pertenencia, de las herramientas que van a servir a los alumnos para ser los próximos transmisores. El proceso de creación y recreación identitaria a través de la educación, adquiere entonces sentido como un compromiso de pertenencia para la sobrevivencia y continuidad.

Creemos en incluir profesores hñahñu que alfabeticen a los alumnos en lengua materna, así mantienen la materna y aprenden la lengua de prestigio de manera adecuada, lo que implica generar estímulos para mantenerlos en el medio urbano, como podría ser un buen salario y becas de estudio. Ellos mismos rescatarían a los alumnos más destacados de sexto grado para utilizarlos en la alfabetización y escolarización de los alumnos más pequeños, lo cual también necesitaría estímulos como becas económicas, alimentarias o de estudio.

Bibliografía

- Arizpe, Lourdes (1978) *Migración, etnicismo y cambio económico*, México, El Colegio de México
- Banda, Oscar e Isaac Martínez (2006) "Residentes indígenas y espacio territorial" en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del D.F. -UACM
- Bertely, M y A. Robles (Coords.) (1997) *Indígenas en la escuela*, México, COMIE
- Bertely, María (Coord.) (2006) *Historia, saberes indígenas, nuevas etnicidades en la escuela*, México, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social
- Bruner, Jerome (1997) *La educación; puerta de la cultura*, Madrid, Visor
- Cardoso, Roberto (2001) *Oficio de Antropólogo*, Brasil. Universidad de Brasilia
 _____ (2007) *Etnicidad y estructura social*, Brasil, Universidad de Brasilia
- Castellanos, Alicia y Juan Manuel Sandoval (Coords.) (1998) *Nación, Racismo e Identidad*, México, Ed. Nuestro Tiempo
- Chávez, Ana María (2007) "Migraciones indígenas en México" en *Migraciones indígenas en las Américas*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de derechos humanos ASDI – DANIDA.
- Cohen, Anthony (1993) *Humanising the city? Social context of urban life at the turn of the millennium*, Gran Bretaña, Edimburg University Press.
- Consejo Nacional de Población (s/f) "Migración interna en México" en *La población en México en el nuevo siglo*, México, CONAPO, SEGOB.
- Coutu, Nathalie (2006) "El impacto de la migración sobre la identidad personal: el caso de los niños indígenas en escuelas públicas de la ciudad de México", *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International*
- Crispín, María Luisa (2006) "Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del D. F.; problemáticas y desafíos" en *El triple desafío*.

Derechos instituciones y políticas para la ciudad pluricultural, México, Gobierno del D. F. – UACM.

Czarny, Gabriela (2006) “Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros” en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del D.F. - UACM

_____ (2008) *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolarización en la ciudad de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional

De la Peña, G: y Vázquez, L. (Coords.) (2002) *La antropología sociocultural en el México del milenio: búsqueda, encuentros y transiciones*, México, INI-CNCA-FCE.

Durín, Séverine (2006) “Indígenas en Monterrey. Redes sociales, capital social e inserción urbana” en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del D.F. – UACM

Flores, Ivette (2007) *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en una escuela urbana de Guadalajara*, México, CIESAS (tesis)

Galeana, Rosaura (2008) *Aprendizajes de usos pluriculturales en familias Mixtecas migrantes: lenguas, objetos y cuerpos*, México, Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV-DIE (tesis)

Gibson, Margaret y John Ogbu (1991) *Minority Status and Schooling. A comparative study of Immigrants and Involuntary Minorities*, New York and London, Garland Publishing

Gobierno del Distrito Federal (2007) *Ciudad de México. Crónica de sus delegaciones*, México, Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Educación

Gómez, José (2005) *Los caminos del racismo en México*, México, Plaza y Valdez

Gómez, Marcela, Liz Hamui y Martha Corestein (Coords.) (2009) *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL.

Goodman, Jesse (2001) *La educación democrática en la escuela*, Sevilla, Cooperación educativa ki ki ri ki.

Grediaga, Rocío (2000) *Profesión académica, disciplina y organización*, México, ANUIES

- Martínez, Elizabeth (2008) *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes de escuelas periféricas de la ciudad de Puebla, México*, CIESAS.
- Martínez, Regina (2007) *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara, México*, CIESAS
- Mc. Carthy, Cameron (1994) *Racismo y currículo: la desigualdad social*, Madrid, Morata.
- Mc. Laren, Peter (1995) *La escuela como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativo*, México, Siglo XXI-CESU
- Melich, Jean (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*, España, Paidós
- Millán, Saúl (2000) "Tierra de migrantes. Demografía y agricultura en la región mazahua – otomí" en Miguel Angel Rubio, Saúl Millán, Sonia Gutierrez (Coords.) *La migración indígena en México*, México, INI-PNUD
- Molina, Virginia y Juan Jesús Hernández (2006) "Perfil Sociodemográfico de la población indígena en la Zona metropolitana de la ciudad de México, 2000, Los retos para la política Pública" en *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del D. F. – UACM.
- Morales, Abelardo (2007) "Migraciones, tendencias recientes y su relación con la crisis de ciudadanía en América Latina Y el Caribe" en *Migraciones indígenas en las Américas*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos ASDI-DANIDA.
- Oehmichen, María Cristina (2001) *Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial indígena y representaciones sociales*, México, UNAM (tesis)
- Ogbu, John (2003) *Black American Students in an Affluent Suburban. A study of Academics Disengagement*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publisher
- Ornelas, Gloria (2005) *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México, Porrúa-UPN.
- Pérez, Angel (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata

- Pérez, Maya Lorena (2002) "Del comunalismo a las megaciudades: el nuevo rostro de los indígenas urbanos" en *La antropología sociocultural en el México del milenio: búsqueda, encuentros y transiciones*, México, INI-CNCA-FCE.
- Ponce de León, Esmeralda (1998) *Los marginados de la ciudad. La educación en la comunidad*, México, Trillas
- Prats, Enric (2001) *Racismo en tiempos de globalización*, Bilbao, Ed. Desclec de Broumer.
- Rebolledo, Nicanor (2006) "Alteridad indígena en la ciudad de México" en *DIDAC*, nueva época no. 47, Universidad Iberoamericana, p. 19-25
- _____ (2007) *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Romer, Marta (1998) "Reproducción étnica y racismo en el medio urbano. Un caso de migrantes mixtecos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México" en Alicia Castellanos y Juan Manuel Sandoval (Coords.) *Nación, Racismo e Identidad*, México, Nuestro Tiempo
- _____ (2003) *¿Quién soy? La identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, México, ENAH (tesis)
- Spindler, George (1974) *Education and Cultural process. Toward an anthropology of education*, USA, Holt, Rinebartand Winsron, Inc.
- _____ (2000) *Fifty Years of Anthropology and education 1950-2000*, New Jersey, Laerwnce Eribaum Associetes Publishers
- Stenhouse, Laurence (1997) *Cultura y educación*, Sevilla, Kikiriki Comunidad educativa
- The American Journal of Sociology* (1943) vol. 48, no. 6, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press
- Turner, Victor (1999) *La selva de los símbolos*, México, Siglo XXI
- Ukeda, H. (2003) *Schooling, language y poverty. Education and indigenous people in México*, Japan, Society Promotion of Science, Mecnografiado
- Van Dijk, Teun (2003) *Racismo y discurso de las élites*, Madrid, Gedisa
- Velasco, Honorio y Angel Díaz (coords.) (1993) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta

Wacquant, Loïc (2007) *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Argentina, Siglo XXI

Wieviorka, Michel (2009) *El racismo. Una introducción*, Barcelona, Gedisa

Referencias electrónicas

Comisión para el desarrollo de los pueblos indígenas *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002*.

www.cdi.gob.mx/idex.php?d_seccion=91 Consulta el 2 de junio de 2008

Gobierno del Distrito federal *Situación de la niñez indígena en el D. F.* Diciembre del 2002. www.equidad.df.gob.mx Consulta el 12 de junio de 2008

Gobierno del Distrito Federal *Situación de los pueblos originarios y poblaciones indígenas radicadas en el D. F. Elementos para un diagnóstico*. Junio de 2001. www.equidad.df.gob.mx Consulta el 12 de junio de 2008

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática *Censo general de población y vivienda 2000* www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?est&c=10202 Consulta el 9 de mayo de 2008

Rockwell, Elsie (s/f) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. www.upnqueretaro.edu.mx/Investigacióneducativa/etnografía_teoría.htm Consulta el 19 de julio de 2008

Thais Desarrollo Social, S.C. (s/f) *El trabajo infantil en el Distrito Federal*, www.thais.org.mx/trabajoinfantil/DistritoFederal/estudio.html Consulta el 14 de agosto de 2008