



UNIDAD 02-B TIJUANA

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA



100711

**EL PROCESO DE INTEGRACION Y FORMACION
DE LA AUTOESTIMA DEL NIÑO
MIXTECO EN TIJUANA.**

TESIS

QUE PRESENTA:

LIC. CARLOS OCHOA GARCIA

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACION

TIJUANA, B. C., JULIO DE 1994.

Tijuana, B. C. 8 de Julio de 1994

CONSTANCIA DE TERMINACION DE TESIS

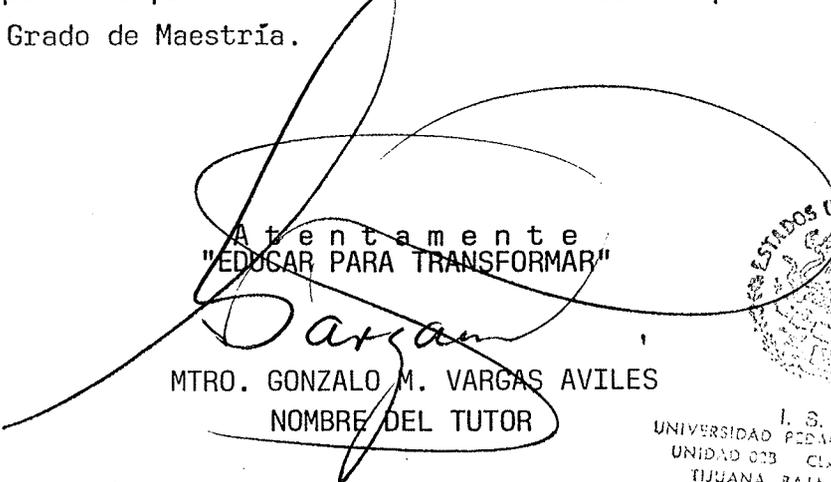
AL COMITE DE POSGRADO DE LA UNIDAD:

Hago constar al Comité de Posgrado que el sustentante LIC. CARLOS
OCHOA GARCIA egresado de la Maestría en Edu- -
cación Campo: Práctica Docente e Integración Cultural

ha concluido su trabajo de tesis cuyo título es: PROCESO DE INTEGRACION
Y FORMACION DE LA AUTOESTIMA DEL NIÑO MIXTECO EN TIJUANA.

y ha observado los requisitos académicos mínimos contenidos en el Regla-
mento para la Obtención de Diplomas y Grados en la Universidad Pedagógi-
ca Nacional, para ser presentado como documento escrito para la - -
obtención de Grado de Maestría.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


MTRO. GONZALO M. VARGAS AVILES
NOMBRE DEL TUTOR



I. S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 02B CLAVE: 02DUP002G
TIJUANA, BAJA CALIFORNIA

c.c.p. Dirección de Docencia
c.c.p. Dirección de Unidad
c.c.p. Comité de Posgrado de la Unidad
c.c.p. Responsable de Proyecto
c.c.p. Sustentante

El "orden", lo más trivial de la institución, es, en términos humanos, un desorden, y como tal hay que oponerle resistencia. Es un signo evidente de salud psíquica el que la juventud haya tomado conciencia de ello.

THEODORE ROETHKE:
El poeta y su oficio

INDICE

Introducción

CAPITULO PRIMERO:

Planteamiento del problema.....	12
Metodología.....	15
Observación y análisis.....	16
Informe de actividades.....	17
Consideraciones metodológicas.....	20
Notas a cerca del estudio.....	25
Presentación y negociación de acceso al campo.....	28
Revisión de prenociones del campo etnográfico.....	32

CAPITULO SEGUNDO:

Integración cultural.....	37
Tijuana: La ciudad mas visitada del mundo, Mixtecos: La visita permanente.....	39
Los Mixtecos en Baja California.....	44
La mixteca Tijuanaense.....	52

CAPITULO TERCERO:

El desarrollo temprano de actitudes e identidad étnica.....	55
La vida cotidiana en el aula.....	68
El método directo.....	72
Autoestima y socialización.....	83

Autoestima y poder.....	86
Confianza - participación - autoestima.....	90
Enseñanza centralizada.....	93
Violencia en la relación pedagógica.....	96
Mecanismos de coerción.....	100
Entrevista.....	106

CAPITULO CUARTO

Conclusiones.....	110
-------------------	-----

ANEXOS.....	114
-------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	120
-------------------	-----

INTRODUCCIÓN

En las comunidades indígenas en las que el individuo aprende incidentalmente, por la participación directa e invitación, la educación informal es el principal soporte de la continuidad social. El aprendizaje se lleva a cabo bajo condiciones genuinas; los patrones de conducta son presentados al niño en su contexto inmediato y lo que se aprende está muy cerca de sus intereses y lo pone en uso pronta y seguidamente, de hecho, aprende haciendo. La inculcación de valores se realiza con un mínimo de propósitos conscientes sin ser abstraídos de la vida diaria. En el habla, en los actos que se realizan en la casa, en el seno de la familia, en la pandilla de juego, en el grupo de trabajo, en las fiestas y ceremonias. dondequiera que la gente se comporta u opina, el niño aprende las responsabilidades de la vida y los beneficios de la cooperación. La cultura que asimila no sólo es hablada, sino actuada, acontece delante de sus ojos, cuando se hacen las cosas, conectada con las artes prácticas del vivir.

Tal manera de aprendizaje solo es posible en las comunidades de economía y tecnología simples, donde el sistema de creencias y pericias carece de complejidad y la distancia que separa al niño que crece, del mundo adulto, es relativamente pequeña y puede ser recorrida sin un largo periodo de preparación. En los órdenes sociales mas elaborados, donde solamente los diseños generales de vida son accesibles al joven, el proceso educativo toma una organización específica y separada; la diferencia social se fractura en porciones asimilables y se simplifica de modo que la educación como una empresa con contenido de propósito, se vuelve diferenciada de la función educativa de la vida diaria. Se desarrollan las instituciones educativas especializadas y el traspaso de ideales selectos se efectúan en un ambiente distinto y artificial.

En la escuela, los momentos de instrucción son segregados de los momentos de acción. Se substraen al niño de su ambiente familiar, del área de la disciplina paterna, de las ceremonias en que las obligaciones del parentesco se expresan, de las normas que regulan la conducta sexual y se le introduce, gran parte del día en un medio extraño, sujeto a la enseñanza sistematizada de ideas y patrones de actividad muy alejados de sus intereses, obligado a la disciplina escolar y a la presencia discrepante de una autoridad ajena. La discontinuidad social que la escolarización produce es evidente. Aún en las sociedades con larga tradición escolar es un problema serio de armonizar las enseñanzas de la escuela con las del hogar, la instrucción hablada o escrita en libros y el aprendizaje actuado de la vida.

En tales condiciones el establecimiento de un sistema de educación formal, inevitablemente se conduce conforme a los intereses del grupo dominante. La - escolarización impuesta desde fuera, con personal ajeno, en un ambiente artificial, con métodos, contenido y finalidades extraños entra en conflicto con las necesidades de la continuidad cultural y es aceptada por la comunidad como uno más de los instrumentos dominicales que la subordinación le obliga a tolerar. Los niños son compelidos a asistir a la escuela uno o más años, allí reciben órdenes en lengua que no es la suya; lecciones que se refieren a temas que no tienen conexión directa con la vida comunal. Cuando salen de ella, los mecanismos de defensa integrativos del grupo propio actúan poderosamente, para conformarlos con los patrones de conducta tradicionalmente validados; olvidan lo memorizado en la escuela y retoman a un analfabetismo funcional. Obviamente nadie pone en duda hoy ni trata de menoscabar, el valor de la escolarización no es, ni puede ser, sino una parte del

amplio proceso de desarrollo de la comunidad y que su implementación debe servir a los propósitos de ese desarrollo y no a los intereses dominicales ajenos.

La educación formal, específicamente concebida para las regiones de refugio interculturales, ha sido llamada educación indígena. Según se habrá advertido la educación indígena genuina es de tipo informal y pone acento en el aprendizaje - y no en la enseñanza institucionalizada- de las formas de vida que aseguran la continuidad cultural. Cuando hablamos de educación indígena, en realidad, nos estamos refiriendo a la educación intercultural, esto es, a la operación, en las comunidades indígenas pre-alfabetas que carecen de escolarización, de la enseñanza escolar característica de la sociedad nacional. En un régimen democrático, emanado de un movimiento revolucionario eminentemente social, la educación intercultural se conduce bajo el supuesto que postula el respeto irrestricto a la dignidad de la persona y de la cultura del educando, para desarrollar el valor potencial de su existencia, tanto en provecho de la sociedad cuanto de él mismo. Este principio general norma los rasgos que configuran la educación intercultural que enseguida se tratarán:

"Ningún agregado humano es impermeable al cambio; las comunidades indígenas no lo son. También saben que el "status" subordinado en que se les mantiene está determinado, en gran parte, por la defectuosa comunicación que guardan con la sociedad nacional, y que en ésta hay grupos de presión, distintos de aquellos que proclaman la super ordinación, que abogan por la justicia y el desarrollo" (De la Fuente 1989).

El establecimiento del sistema escolar en las comunidades pre-alfabetas, es una innovación cultural que, como todas las innovaciones, requiere el consentimiento del grupo receptor para ser admitida y engranada en la configuración total de sus formas de vida. La consecución de ese consentimiento es la primera tarea de la educación intercultural y, para alcanzarlo, dispone de los instrumentos que suministra la propaganda conducida al nivel de la cultura de la comunidad.

La transmisión cultural y el proceso total de la enseñanza serían imposibles si no se contara con un sistema organizado de comunicación; el lenguaje. La necesidad que satisface el idioma permite difundir información y conformar los patrones de comportamiento que integran la cultura, la relación entre el lenguaje y la cultura es tan íntima que ésta se expresa en aquella; de ahí la importancia de admitir que la educación se imparta en la lengua materna del educando, no sólo en su aspecto informal, sino, además en las fases iniciales del proceso institucionalizado, en tanto no se domine adecuadamente un segundo sistema organizado del habla.

El bilingüismo adquirido a temprana edad, incrementa la comprensión intercultural y la identificación ensanchada del yo. En esta identificación del yo, el niño aprende a valorarse, a tener un concepto de él mismo, este reconocimiento de qué y quién soy lo guía en la configuración de una autoestima, la adquisición de un juicio íntimo y particular que lo llevará a saber si se está apto para la vida, a adquirir confianza o respeto por sí mismo y a través de ésta el respeto hacia los demás.

Las situaciones pedagógicas y sociales que viven los niños en sus comunidades de origen han sido estudiadas por diversos especialistas en Ciencias Sociales y de la Educación, quienes han dado a conocer el desfase existente entre

educación familiar y comunitaria que el niño vive en los primeros años de su vida y la educación que recibe en la escuela. Sin embargo, existe poco conocimiento a cerca de las tribulaciones que sufren los niños indígenas en los centros urbanos, lugares a donde en los últimos años han emigrado.

En el presente trabajo se describe y analiza la vida escolar de los niños indígenas mixtecos que viven en Tijuana Baja California. Para lo cual se analiza la vida del niño en el ambiente escolar, apoyándose en observaciones y entrevistas a maestros, director de la escuela y a los propios niños, el propósito fundamental que se pretende en este trabajo, es dar cuenta de la forma como el niño construye su autoestima al integrarse a un contexto culturalmente ajeno, la elaboración de un modelo de socialización étnica basado en actitudes y los problemas cotidianos a los que estos niños se enfrentan en el espacio escolar.

Este conocimiento que se presenta sobre la vida escolar de los niños mixtecos, intenta ayudar tanto a maestros y a padres de familia, así como también a las autoridades educativas, a mejorar o reformular las condiciones de la práctica docente que se brinda a los niños. Por lo tanto este trabajo no pretende comprobar o demostrar hipótesis alguna, tampoco se trata de evaluar, calificar o descalificar el desempeño docente, sino comprender las condiciones a través de las cuales el niño vive su realidad en la escuela e identificar elementos que la integran, es por esta razón que se acude a la etnografía por su enfoque cualitativo en la investigación.

Se reitera que no se pretende una justificación del trabajo que realizan los niños y maestros mixtecos, tampoco se trata de minimizar la labor docente del maestro; jamás se pretende mostrar o exhibir a la escuela, como una institución que no funciona. Todo lo contrario, la intención es mostrar la imagen de la escuela así

como es, en la que el maestro reconozca y logre observar, tal y como si fuera un espejo las acciones docentes observadas y que gracias a él busque identificar y buscar estrategias para eliminar aquellos elementos de la práctica escolar que en este trabajo encuentre.

Los resultados de esta investigación se presentan en cuatro capítulos:

En el primero se presentan los elementos metodológicos y de las condiciones de trabajo que estuvieron presentes a lo largo de la investigación.

En el segundo capítulo se hace una pequeña semblanza histórica de la ciudad de Tijuana "La ciudad más visitada del mundo". En este mismo se hace referencia a la migración mixteca y a las características de la colonia en que habitan como marco referencial.

El capítulo número tres presenta de manera general el modelo de socialización étnica de los niños mixtecos urbanos y una breve explicación de la vida cotidiana en el aula así como una descripción de lo observado.

En el último capítulo se particularizan cada uno de los elementos o categorías que componen la realidad escolar, relacionándolos con el proceso de construcción de su autoestima, para lo cual se realiza una descripción interpretativa y analítica de fragmentos claves dentro de las observaciones realizadas.

Este trabajo expositivo gira alrededor de tres ejes: la educación, la autoestima y la cultura, relación que será tematizada en las conclusiones.

CAPITULO
PRIMERO

PROTOCOLO PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad en la que nos desenvolvemos es múltiple y variada, cada sociedad y cada comunidad se apropia y vive su realidad de manera diferente y particular, esto es, de acuerdo con el sentido que los integrantes de la comunidad le otorgan.

En esta frontera la sociedad tijuanense se ha venido conformando por personas provenientes de diversos lugares del interior de la República, cada una de estas personas, con diversas costumbres y tradiciones ha decidido quedarse a vivir en esta ciudad al no poder encontrar en los Estados Unidos de Norte América las oportunidades de trabajo y de residencia.

La mayoría de estas personas que han decidido migrar a esta frontera lo hacen con motivo de superación económica tanto personal como de su familia, así es como a esta frontera a partir de los años 70's se dió una sistemática migración de familias procedentes del estado de Oaxaca quienes primero se asentaron en la zona del Río cerca de la línea internacional y posteriormente fueron trasladados a la colonia Obrera tercera sección principalmente.

Los migrantes mixtecos poco a poco se han convertido en un grupo que ha sido sujeto de diversos estudios; como fuerza laboral en el valle de San Quintín y como grupo con una fuerte cohesión que en asociaciones político-laborales ha sabido defender sus derechos ante las autoridades gubernamentales municipales en esta ciudad.

Las familias mixtecas que viven en la colonia obrera cuentan con una escuela bilingüe dependiente de la Dirección General de Educación Indígena en Baja California en la cual se da atención a aproximadamente 280 alumnos por turno.

Es aquí en la Escuela "José Vasconcelos" turno vespertino en donde se ha observado que los niños de esa comunidad, por estar formada en su mayoría por familias mixtecas viven una realidad muy particular al venir de un ambiente con características lingüísticas y culturales muy particulares, siendo la escuela un agente socializador que llevará al niño a encontrarse con otro ambiente cultural más amplio, en el cual él ha de redefinir su situación cultural encontrando que se le exige una serie de conductas y patrones de interacción por aprender que llegan a ser contradictorias al proceso de socialización familiar.

Es por esta razón que se plantea el siguiente problema de investigación:

"¿QUÉ FACTORES SOCIALES INTERVIENEN EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS MIXTECOS A LA COMUNIDAD TIJUANENSE A TRAVÉS DE LA ESCUELA Y CÓMO SE CONSTRUYE LA AUTOESTIMA DEL NIÑO COMO UN PROCESO DE ACEPTACIÓN DE IDENTIDADES EN CONFLICTO?"

Por medio de este trabajo se intenta distinguir qué papel asume la escuela; como un agente de aculturación o un conservador de costumbres y valores de la cultura familiar del niño en este caso los valores mixtecos.

-La actitud del alumno frente a la escuela.

-El papel que el maestro, alumnos y padres de familia asumen en el proceso educativo.

-Las estrategias del maestro y alumnos en el proceso de socialización.

-Los factores que intervienen en el proceso de construcción de la autoestima en el niño de características mixtecas.

Con esta investigación se pretende entender y tratar de explicar la forma en la que el niño mixteco vive su realidad y es socializado a través de la escuela.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación educativa será aplicado en la Escuela Primaria "José Vasconcelos" Turno Vespertino en la colonia Obrera en colaboración con maestros alumnos y padres de familia de dicha escuela.

En este tipo de investigación es difícil presentar una hipótesis tentativa ya que el enfoque metodológico de este trabajo no es el del tipo hipotético-deductivo, sino que en la búsqueda de resultados se aplicará el Método Etnográfico. Por este motivo no se tiene una teoría preestablecida de lo que sucede en dicho ambiente, sino que se pretende descubrir los factores que intervienen en las relaciones humanas de los niños mixtecos en el proceso de integración a la comunidad tijuanaense y la formación de su autoestima.

Es bien sabido que los primeros años de vida escolar en el niño serán los que definirán su futuro como estudiante, de aquí él va a descubrir su gusto por la escuela o su rechazo a ella, de mayor importancia es observar los primeros contactos de los infantes con la escuela como agente de socialización en la cual podría reafirmar en ellos sus propios patrones culturales, tratar de socializarlos a los patrones fronterizos o si por el contrario el niño expresará un total rechazo a ellos creando sus propios valores y patrones culturales y sobre todo saber qué concepto tiene de él mismo como una personalidad que tiene que utilizar patrones de comportamiento diversos y hasta contrarios de acuerdo al contexto local en el que interacciona.

OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS

Para la presente investigación y como herramienta fundamental en la recolección de datos se utilizarán como instrumentos la observación participante como la principal y más elemental técnica que nos auxilia en el proceso de recopilación en situaciones cara a cara en la recolección de contextual, de acuerdo al método etnográfico, éstos se anotarán en un registro con todos los detalles lo más fielmente posible y grabando algunas de las sesiones, por otro lado se buscará en la entrevista un auxiliar para despejar dudas y conocer el punto de vista de los actores para no presentar una visión unilateral. Estas observaciones se realizarán en períodos que van de una a tres horas en el campo, observando las actividades diarias de los niños tanto en el salón de clase como en espacios abiertos en sus juegos recreativos y sus interacciones cotidianas.

A medida que se vayan recolectando los datos, se procederá a la ampliación de los registros anotando con lápiz situaciones clave y escribiendo dudas y conjeturas como una forma de preanálisis de los registros.

INFORME DE ACTIVIDADES

En el desarrollo de la presente investigación y por las características del Método Etnográfico, se programaron una serie de actividades tanto teóricas como de campo.

Los períodos de campo se caracterizan por la recolección de datos empíricos que nos darán la pauta para la elaboración de una teoría apropiada. Los períodos de campo se han alternado tanto al inicio de la investigación como en los meses de septiembre a mayo donde se pretende regresar al campo una vez habiendo confrontado los datos con otras teorías paralelas. En estas etapas las herramientas serán la observación y la entrevista principalmente.

La etapa de preparación teórica se caracteriza por la búsqueda de teorías que nos lleven a comparar lo que sucede en el campo con otras investigaciones parecidas. Dialogar con otras teorías e identificar categorías similares será el fin principal de esta etapa buscando así la elaboración de una teoría que explique lo que sucede en el campo observado.

El presente trabajo de investigación, tal y como se muestra en el cronograma de acción está diseñado para iniciar en el mes de noviembre de 1991 y concluir su redacción final en el mes de junio de 1994 como producto final de la carrera de Maestría en Educación.

El producto final de este trabajo está dirigido tanto a los maestros, alumnos y padres de familia de la comunidad mixteca, como a las personas que se interesen

tanto educativa como socialmente por estas comunidades y que no han tomado en cuenta el ámbito educativo de los niños mixtecos.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A través del proceso de investigación y al construir el primer informe exploratorio, el referente teórico auxilió como soporte para ir elaborando un análisis más fundamentado de las informaciones obtenidas en los registros. Por lo que se puede afirmar que el análisis de los datos obtenidos por medio de las observaciones, entrevistas y otras fuentes que se hicieron en el trabajo de campo son el producto de una reflexión teórica.

En este trabajo, para la elaboración del estudio exploratorio se partió de cero, como ya se apuntó anteriormente debido a la información obtenida, se regresó al campo con una idea preconcebida y con una serie de referentes teóricos que permitieron explicarnos los diversos aspectos de los fenómenos educativos y de la vida cotidiana que se iban presentando.

A volver al contexto de investigación se hizo con una serie de inquietudes a cerca de lo observado a partir del estudio exploratorio. Con referencia a la construcción del conocimiento en estas condiciones se señala:

"La etnografía, como otras disciplinas que buscan la construcción del conocimiento parte de un planteamiento inicial. Sin embargo se diferencia de ellas en tanto que su referente se constituye por preguntas, conceptualizaciones y categorías teóricas no acabadas, no cerradas, no totalmente acabadas. Conceptos y relaciones que se van construyendo a lo largo del trabajo de campo".

(Calvo 1991)

Así, en la investigación etnográfica se puede afirmar al igual que en las otras disciplinas de investigación se requiere de una serie de cuestionamientos iniciales y previos, curiosidad que nos lleve a poder describir y analizar la realidad.

A cerca de lo anterior Rockwell apunta:

"No se describe para hacer teoría: se hace teoría para describir"

(Rockwell 1987)

El presente estudio es el producto de una serie de observaciones, conversaciones/entrevistas y revisión de material administrativo y didáctico básicamente obtenido en el aula, de los maestros, de la escuela y de los alumnos a quienes se considera nuestros principales sujetos de estudio.

Las entrevistas y pláticas informales que se lograron obtener, tuvieron como propósito fundamental llegar a una mayor comprensión de lo observado, tratando de verificar lo acertado de las interpretaciones hechas, así como el de conocer el punto de vista de los actores, éstas se practicaron con el director, maestros y alumnos. Es importante señalar que por la edad de los niños, ya que son pequeños, se obtuvo la información con dificultad.

La investigación se inició en noviembre de 1991 y culminó en junio de 1994, después de casi 2 años de haber concluido la carrera de Maestría en Educación.

Al término del estudio exploratorio se consultaron textos que versaban principalmente, sobre migración, identidad, integración, cultura, educación, etnicidad y sobre todo en forma por demás apremiante sobre cómo realizar una investigación etnográfica.

Con una serie de ideas teóricas se reinicia el trabajo de campo en marzo de 1992, realizando una serie de observaciones en la Escuela Primaria "José Vasconcelos" del turno vespertino, lugar al que asisten a la escuela la mayoría de los niños mixtecos.

Se hicieron algunas observaciones, entrevistas y pláticas que llevaron a fortalecer las primeras categorías construídas y a establecer la relación entre éstas, gracias al constante diálogo entre la información obtenida en el campo y los materiales teóricos editados por otros autores.

Como ya se ha anotado, se recurrió a la etnografía como apoyo metodológico para realizar el trabajo de investigación, por que constituye el eje fundamental de la especialidad del postgrado de la Maestría en Educación. Es importante señalar que ésta línea metodológica permite la reconstrucción de historias de vida de los sujetos; la descripción de la vida cotidiana de los niños, tanto en el salón de clase como en otros contextos. Hacer una investigación etnográfica no es sólo recolectar y describir datos para explicar una realidad social. Un punto de vista unilateral, esto es desde el punto de vista del observador, sería una visión etnocentrista de explicar lo cotidiano, por lo que se hace necesario también el manejo de conceptos teóricos que nos permitan la posibilidad de realizar y presentar un análisis constructivo, objetivo y serio

de la realidad, presentando ésta con todas sus diversas significaciones otorgadas por los actores para obtener de ellas el enriquecimiento a nuestras aportaciones.

Es conveniente apuntar que durante todo el proceso de investigación no se siguió un esquema preestablecido y rígido en el trabajo, sin embargo se cubrieron las etapas que corresponden a dicho proceso, solamente de acuerdo a las necesidades que se fueron presentado (revisión bibliográfica, revisión de archivos, observación de clases, lectura y ampliación de registros, recolección de información, análisis e interpretación de los datos y claro está el producto de este trabajo que se encuentra en sus manos que representa la elaboración por escrito del informe), en la práctica éstas actividades se fueron realizando de acuerdo a las circunstancias de trabajo.

Esta tarea de investigación se convirtió en un constante ir y venir del registro al análisis inmediato, tentativo; del planteamiento de cuestionamientos a nuevas observaciones y entrevistas; del registro a la revisión bibliográfica y de la revisión bibliográfica a la contrastación entre teoría y realidad. Así de esta forma el análisis del trabajo no fue una fase inicial o final, sino permanente y que aún motiva e inquieta a seguirlo realizando.

En cada momento, del registro, la observación y la interpretación que se hacía, surgían nuevas interrogantes, y aún en este momento se plantean otras. Cuando se pensaba que se contaba con el material suficiente de trabajo, aparecían nuevas dudas, se sentía la falta de mayor información. Todo lo anterior motivaba a agudizar los sentidos para poder mejorar el trabajo final.

Al momento de realizar el análisis y reflexión de las informaciones se tuvo presente que los fenómenos socioeducativos que se estaban observando no obedecían exclusivamente a problemas locales, sino que estaban íntimamente relacionados con contextos más amplios.

Este trabajo final pretende ser una exposición deductiva, por razones de redacción e interés en la lectura, que va de un contexto social amplio hasta llegar a lo particular del niño, el aula, sus relaciones y categorías de análisis.

NOTAS A CERCA DEL ESTUDIO

Al iniciar el seminario de investigación educativa con enfoque etnográfico ya tenía nociones a cerca de las características de esta línea de investigación. En el primer semestre nos habían dado un curso introductorio al proceso etnográfico y algunas de sus aplicaciones al campo educativo, sin embargo inicié el segundo semestre con cierto temor y duda sobre mi rendimiento en el aprendizaje y práctica del proceso etnográfico.

La investigación desde la perspectiva etnográfica lleva al investigador a pasar por una serie de etapas teóricas y emocionales muy diversas. Al iniciar y escoger el campo de estudio no tenía una idea a cerca de qué investigar, esto es el no tener una idea de lo que quería observar y qué observar. Esta falta de definición lleva al investigador a recopilar una serie de notas que pueden llegar a confundir al no tener una idea fija de qué hacer con las notas o qué tipo de tratamiento darle. Entregué un reporte sobre algunos supuestos, pero dentro de mí, la idea era escribir a cerca de lo que sucedía y buscar dentro del campo una pista que me llevara a encontrar algo que observar, no se trata tampoco de entrar a un contexto a estudiar con toda una teoría preestablecida para ver si esta se cumple o una hipótesis a verificar, pero sí de tener idea de un posible tema o problema que sea suceptible de ser observado y desarrollado a partir de los hechos. La falta de este tema en un principio me llevó a perderme en un mar de datos significativos.

Siempre me ha interesado y me he dedicado por mucho tiempo en lecturas de artículos editados por antropólogos a cerca de grupos étnicos en el país, algunos de estos temas me han sido muy importantes, tales como

identidad, resistencia, etnocentrismo, etc, es por esto que en mi reporte de prenociones presento algunos de estos.

Al saber que en esta ciudad de Tijuana radica toda una colonia de oaxaqueños mixtecos, decidí trabajar en este lugar para conocer en qué forma se dá alguno de estos fenómenos señalados en la literatura sobre problemas étnicos, sin embargo para un estudio que en sus primeros momentos tomó el carácter de exploratorio me pareció una tarea difícil observar alguno de estos fenómenos a través de la escuela.

El escoger una escuela primaria localizada en la colonia Obrera Tercera Sección donde radican únicamente mixtecos y siendo ésta una escuela "bilingüe" dependiente de la Dirección General de Educación Indígena, me llevó a suponer que en esta institución se impartían las clases de una manera diferente por el hecho de ejecutarse en otra lengua y por consiguiente con alguna particularidad en el método de enseñanza, esto me llevó a pensar en una gran diversidad de patrones de comportamiento observables.

Al transcurrir mi investigación pude darme cuenta que la práctica educativa es igual que en otras escuelas, no existe gran diferencia en el interactuar entre maestro y los alumnos, el programa educativo es el mismo, en fin, me dí cuenta que la concepción que tengo a cerca de la diferencia educativa entre la escuela indígena y la federal o estatal urbana de Tijuana en cuanto a estrategias generales y programa así como lengua no existe, al menos en la escuela observada, tal como lo informó el maestro en una de las entrevistas

"¿diferencia?. No existe, el programa es el mismo solo que se dan las clases en otra lengua" y en el caso de la escuela indígena de Tijuana ha desaparecido.

PRESENTACION Y NEGOCIACION DE ACCESO AL CAMPO

En cuanto voy llegando a la escuela me doy cuenta que no es la misma que hace un año cuando llevé al grupo infantil de danza de mi primaria a bailar allí, ya la pintaron, café en la parte inferior y de crema la parte superior, están terminados los baños que se estaban construyendo, los salones de la parte sur siguen igual; son de madera, son las 2:30 y voy acercándome con algo de temor a que me vayan a rechazar, no sé por que.

En contra de todos los manuales que dicen que hay que presentarnos bien, voy tal y como salí del trabajo en la escuela primaria, llevo puestos unos pantalones de mezclilla (rotos de la parte inferior), camisa cuadrada y tenis, espero que esto no sea la causa, pero sé que estas personas son sencillas y no les importa como vista uno.

Me voy acercando a los límites de la escuela y veo a los alumnos de sexto grado en la cancha de basquetbol haciendo ejercicios para el desfile de mañana 20 de noviembre de 1991. Entro por la puerta de la cerca de malla ciclónica y me encuentro allí a un muchacho que se encuentra recogiendo piedras con una pala, probablemente sea el auxiliar de intendencia; aunque sé donde se encuentra la dirección le pregunto a él por el director y dónde lo puedo encontrar, él me contesta que a quien busco se encuentra trabajando en uno de los salones de primero, (mi primera idea es que el director tiene grupo a su cargo). Subo las escaleras y paso al salón que el intendente me había indicado, me doy cuenta que en ese momento no se encuentra, voy a buscarlo a la dirección pero él ya viene en camino y nos encontramos, lo saludo y le pregunto si no se acuerda de mí él me dice que no, le

explico tratando de hacerlo recordar que hace un año estuve allí con un grupo de danza que llevé a bailar, entonces él se acuerda y dice "ah sí, usted es el profesor Carlos Ochoa".

En ese momento inicio mi presentación y expongo mi interés por el estudio en su escuela: "Fíjese que vengo con una molestia, estoy estudiando el segundo semestre de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional y estamos llevando una materia de investigación educativa y como ejercicio de este semestre nos piden aproximadamente 20 horas de observación en una escuela, y pues quisiera saber si usted está en disposición de auxiliarme para que yo haga esas observaciones aquí".

Ante estas palabras contestó: "Cómo no profesor, aquí estamos para lo que se le ofrezca, el grupo que sea, como guste. ¿Y piensa hacer alguna práctica o sólo observar?". Yo le explico que solamente es observación dentro del grupo; me encuentro tan consternado por que fué demasiado fácil y rápido, no sé si por que ya los auxilié una vez con mi grupo de danza o por que el Director está ocupado con el grupo y no quiere perder tiempo, ese grupo que está atendiendo se encuentra haciendo un penacho con papel verde y rojo.

El Director me pregunta "¿Qué grupo quiere observar?" yo le digo que primero y él me contesta que el que yo guste. Trato de explicarle más sobre mi observación pero no hace falta, todo fue tan sencillo, en realidad iba yo dispuesto a plantear todo un proyecto y me dan un sí en forma rápida.

El Director dice:- "Mire maestro si gusta empezar desde ahorita pásese al primero "C" por que en este grupo no vino el maestro y lo estoy cuidando" -(se refiere al hecho

de que en ese grupo no puedo observar por la falta de maestro), por otro lado creo que entiende con mi expresión si me voy a presentar solo por que le pregunto si es maestro o maestra, entonces decide acompañarme y dice -"es maestro".

El Director le dice al maestro -"le voy a presentar al Profesor Carlos Ochoa, es estudiante de la maestría de la UPN y va a hacer algunas observaciones en su grupo para que lo atienda y platique con él". Terminando de decir esto el director se retira. El profesor asiente con la cabeza y voltea a verme extiende la mano para saludarme y se presenta, yo lo saludo y le explico sobre las 20 horas de observación y que es un ejercicio que probablemente se convierta en una investigación.

El maestro me dice -"No y las horas que sean no importa, para eso estamos para servirlos, ¿Y...pensaba iniciar.Cuándo?" Yo le digo que desde ese momento si es posible, el me dice -"Fíjese que después del 20 lo que sea, es que ahorita estamos atareados con lo del desfile y me toca ensayar en la cancha". Estoy dispuesto a dar mas datos en el proceso de negociación pero también con él fue muy fácil este primer acercamiento, le digo que me interesa observar a los grupos indígenas para ver sus estrategias de adaptación, ya que en la colonia del Río existe gente mixteca y no saben los maestros cómo tratarlos por que no conocen su comportamiento y el dice -"así que viene a observar a los niños" yo muevo la cabeza afirmativamente.

Le pregunto si tiene niños indígenas y mestizos en su grupo y el me contesta que de los dos, por lo que pienso que esto hace más interesante mi observación, el ver cómo el maestro organiza su estrategia docente para atender a tal diversidad de niños.

El profesor dice -" Bueno, maestro, entonces aquí lo espero el día que quiera y a la hora que sea". Me despido de él y me comprometo a estar allí el día jueves 21 a partir de la 1 P.M. Toca el timbre para salir a recreo voy a buscar al director, me despido de él y le hago saber que me presentaré el jueves a la 1 pm. Cruzo la cancha de la escuela, salgo por la puerta y me retiro pensando en todo lo que hay que escribir.

REVISION DE PRENOCIONES DEL CAMPO ETNOGRAFICO

Por muchos años y de acuerdo con algunas políticas educativas se ha legislado a cerca de la necesidad de una modalidad educativa que dé atención particular y específica al medio indígena, se ha hablado de sus derechos y por lo tanto se ha puesto en marcha un programa de educación bilingüe y bicultural, que dé especial atención a comunidades indígenas, esta atención se dió en sus inicios por medio de maestros ciudadanos ajenos a las características culturales de las comunidades atendidas (1960), posteriormente se crearon las promotorías y actualmente la atención se da por medio de maestros titulados de extracción indígena (De la Fuente 1989).

Terminado el encanto del pueblo y sus campos, la atracción principal ahora es sin duda la ciudad, quien se convierte en la principal responsable de la crisis económica, el capitalismo y la industrialización han puesto en un lugar de relegación el sistema de vida indígena, lo que provoca graves desequilibrios en la unidad comunitaria de los pueblos.

La ruta inicial de migración tuvo sus orígenes en los años cuarentas, (después de la segunda guerra mundial), cuando llegó la invitación al gobierno del estado de Oaxaca y los poblados de dicho estado por conducto de la embajada de dicho país, oferta que no tuvo eco en sus orígenes, los primeros braceros fueron pocos y caracterizados como hombres atrevidos y osados que iniciaron la gran aventura de explorar nuevas tierras y por qué no decirlo, otro mundo, prometiendo a sus paisanos regresar.

Los primeros viajes fueron temporales, para luego irse alargando, cada vez fue más esporádico el regreso al pueblo hasta nacionalizarse. La situación económica de los braceros cambió visiblemente, pero en aquel entonces, la estrechez económica no ahogaba tanto como en estos días.

Fueron estos paisanos los que marcaron la ruta al norte, convencidos otros del cambio, se juntaron con los viajes de los braceros para intentar ir a trabajar "del otro lado", así se encadenó la migración a los Estados Unidos. Muchos de los que no lograron este propósito se quedaron en diferentes ciudades. Los radicados en estas ciudades encadenaron otras migraciones.

Actualmente emigran paisanos de cualquier edad y sexo, algunos poseen patrimonios en los Estados Unidos, sus hijos son registrados en ese país, ya no desean regresar, y es que han encontrado el medio propicio que el pueblo no puede ofrecer (trabajo con buen salario, derechos asistenciales, seguro de vida, etc.).

Así la ciudad es la tentación, se convierte en la atracción, tal como la luz atrae de noche a las mariposas sin medir los riesgos y peligros que esto reserva.

Entre otros casos es también la escuela a nivel superior, tal como el bachillerato o la universidad la que buscan muchos jóvenes apoyados por sus padres, amaigados en la idea de éxito personal vinculado a la educación, la teoría del capital humano es una de las esperanzas de los padres con el afán de alcanzar la movilidad social, esto viene a desarticular a las comunidades, provocando la emigración de las nuevas generaciones.

La ciudad de Tijuana no escapa a este proceso continuo de migración de personas provenientes de comunidades indígenas del estado de Oaxaca. Las causas también responden a las razones anteriormente expuestas.

Esto determina la necesidad de dar atención educativa a una comunidad completa enclavada en la colonia Obrera tercera sección con características étnicas y particularmente mixtecas, por lo que se pone en marcha la modalidad de educación indígena en esta localidad.

Una de las ideas previas al ingreso al campo es la que lleva a imaginar que en este lugar, por ser una modalidad educativa diferente (indígena) , se está dando un proceso de enseñanza aprendizaje diferente a lo que se conoce en la generalidad de las escuelas urbanas de Tijuana.

La importancia de realizar un trabajo de investigación etnográfica en este lugar, radica en identificar la forma o formas en que estas personas se **integran** a la sociedad tijuanaense y a su estructura económica, por otro lado es importante identificar qué pautas, valores y costumbres son conservadas al integrarse a dicha sociedad, saber qué costumbres se pierden en este proceso de integración y la importancia de la lengua como vehículo de éxito o fracaso del niño mixteco en el proceso de socialización que lleva a cabo la escuela.

Existe también la posibilidad de que en esta comunidad se esté dando el fenómeno de resistencia, ya que por siglos los diversos grupos indígenas han visto en los agentes exógenos una cultura dominante que tiende a extinguirlos por medio de un proceso de integración que llevará consigo la trancisión de identidad del grupo

étnico, por lo que es deducible que este grupo ha elaborado estrategias de resistencia a este proceso, estrategias que es posible persistan en el tiempo.

Existe la posibilidad que estos grupos vean en la educación indígena como una parte de este fenómeno de extinción que inicia con la castellanización y es por ello que es importante el observar en la actualidad si aún persiste o existe resistencia en un grupo que por razones de necesidad económica y laboral han decidido vivir en Tijuana donde debe existir un cambio en su forma de vivir, en sus actividades económicas, formas de comportamiento, en conclusión un proceso de transición de su identidad para lograr la integración a esta ciudad.

Considero que un estudio etnográfico de esta comunidad daría una idea de las formas y estrategias que desde la escuela se fomentan para que el niño oaxaqueño conserve su identidad como tal, o si estas estrategias no existen y se pretende formar un niño como la generalidad de los tijuanaenses.

Es importante saber cuál es el mensaje del discurso educativo, si este hace referencia continua a sus raíces, si rescata su saber cotidiano y si toma en cuenta sus costumbres o por el contrario si el maestro únicamente se refiere al saber especializado previsto en el currículo prescrito por las autoridades educativas, así mismo es importante saber qué piensan los niños a cerca de éste y de las actividades que en la escuela se realizan.

Es importante buscar en la cotidianidad de la escuela, si las actividades realizadas en ella y en las aulas por parte del niño son acordes a la realidad en que

vive o existe un divorcio entre la escuela y su currículo y la comunidad y sus necesidades.

Otro aspecto del que es interesante cuestionarse es el bilingüismo, cuál es la importancia que ellos le otorgan al lenguaje materno, qué significa para ellos el aprendizaje del español, y por qué no decirlo, al vivir en frontera, que beneficios y ventajas encuentran ellos en el aprendizaje del inglés.

Hasta aquí se plantean toda una serie de interrogantes que juicio personal es importante indagar desde el punto de vista de los actores, rescatar información que nos llevaría a comprender las estrategias de adaptación de una comunidad étnica muy particular dentro de una localidad ya enunciada.

Estos cuestionamientos llevan a elaborar un modelo que explicita los factores o variables que influyen en el proceso de socialización del niño con identidad étnica y dentro de este dar atención e importancia a la autoestima de éste como un constructo resultante de las diversas variables que afectan y definen la construcción cognitiva en el proceso de socialización.

CAPITULO SEGUNDO

INTEGRACIÓN CULTURAL

En el desarrollo del presente trabajo se realiza un esfuerzo por tratar de comprender a una comunidad y a una escuela que atiende a individuos que se conducen bajo pautas culturales muy diversas, aquí se observan características culturales puramente mixtecas, purépechas, mestizas y por qué no decirlo híbridas que son el resultado de tres generaciones de residir en esta ciudad las cuales son atendidas en educación básica con los mismos objetivos educativos y los mismos planes y programas de estudio que se manejan en las escuelas de Tijuana.

Ante este programa no determinado por la visión de desarrollo y reproducción cultural del grupo indígena estudiado, sino dispuesto por la Secretaría de Educación Pública como el plan de estudios "oficial" es probable encontrar resistencia a una visión hegemónica de desarrollo.

"Es importante recordar que desde 1977 el Estado Mexicano reconoce oficialmente en su más alto nivel que México es un país pluricultural, étnicamente dividido por 57 etnias diferentes, de estas una compuesta por los mestizos mexicanos que es la más numerosa (Durán 1978), en consecuencia a lo anterior, se oficializa también la necesidad de llevar a cabo un extenso programa de educación básica en los grupos indígenas; caracterizándola en educación bilingüe y bicultural.

"Es de mencionar que a partir de la Revolución Mexicana se buscó encontrar en los indígenas la auténtica nacionalidad mexicana, se exaltaron tales manifestaciones culturales pero en realidad se continuó negando el valor de la cultura de los grupos étnicos al buscar su integración a la vida nacional y a sus patrones

culturales en un esfuerzo por "hegemonizar" étnica y culturalmente a la sociedad mexicana, desde entonces se ha tratado de "incorporar" a los indígenas a un México moderno" (Duran. L 1978).

Ante una visión unilateral de desarrollo es de suponer que los grupos étnicos han desarrollado mecanismos de resistencia a la aculturación que no responde a una visión de desarrollo de ellos mismos. El presente trabajo intenta identificar pautas culturales que se dan en la escuela, es muy probable que éstas personas que se han visto en la necesidad de cambiar sus pautas culturales en un proceso de aculturación sistemática se vean afectadas en sus valores culturales y costumbres al mismo tiempo que les está propiciando la pérdida de su identidad.

Para lograr una integración satisfactoria es necesario investigar para conocer las aspiraciones sentidas por la comunidad, para que la modificación de sus patrones culturales se consiga de manera "persuasiva" respetando todo lo positivo de las comunidades indígenas que no se oponga a su desarrollo, fomentar los valores positivos que manifiesten, buscando en todo caso la participación activa de las comunidades. Su acción es, por lo tanto integral y debe dirigirse al mundo material, a la organización social y a las ideas de la propia comunidad y conseguir así el cambio, dado que el propósito no es mantener a las comunidades indígenas como tales, sino darles elementos necesarios para su transformación y su identificación con las otras comunidades del país.

TIJUANA: LA CIUDAD MAS VISITADA DEL MUNDO MIXTECOS: LA VISITA PERMANENTE

En este apartado me tomé la libertad de dar una breve descripción tanto de la ciudad de Tijuana como del grupo mixteco y su contexto en donde habitan.

Se menciona a Tijuana como una ciudad que vive principalmente del sector servicios y turismo y que aunado a la cercanía con los Estados Unidos y particularmente con California, es considerada como uno de los puntos más atractivos para los migrantes nacionales y de otros países. En contraparte se da una descripción y explicación de los motivos que obligan a las familias mixtecas a dejar sus tierras y campos ya poco productivos para emigrar a diversas partes del país y también al extranjero en búsqueda de mayores beneficios y mejoramiento de sus condiciones de vida haciendo mayor énfasis en la descripción de la colonia en la que mayoritariamente se han congregado los mixtecos en Tijuana.

Fundación y crecimiento de Tijuana

De acuerdo a la versión aceptada como oficial, la ciudad de Tijuana fue fundada el 11 de julio de 1889, desde su origen esta ciudad se ha caracterizado por ser una ciudad turística, sin embargo Celso Aguirre Beltrán afirma y aporta datos a cerca de un nombramiento que se otorga a don José María Bandini como juez de la localidad de la Tiajuana, por el que se le reconoció por vez primera una categoría política (Aguirre Beltrán 1975).

El tipo de visitantes ha arribado a esta ciudad con diversas motivaciones, en sus inicios la localidad fue visitada por sus conocidos manantiales de aguas termales,

en el vecino estado, con lo que aumenta el sector de servicios, especialmente las cantinas y la industria cervecera (De la Rosa 1985).

De los grupos migrantes pioneros en llegar a Tijuana se pueden mencionar los Chinos, los cuales lograron establecer comercios no solo en esta ciudad sino también en las principales ciudades del estado.

El auge de Tijuana surge durante la época de los casinos en los años 20's y 30's en la que el sector servicios crece de manera agigantada. Sin embargo no es sino hasta la época de la Segunda Guerra Mundial, cuando los Estados Unidos necesitó mano de obra, en que el empleo de mano de obra mediante el programa "braceros" cuando arriban a la ciudad trabajadores que venían principalmente del México Central. Al término de dicho programa una gran cantidad de gente no volvió a sus lugares de origen instalándose en la zona fronteriza, principalmene en este ciudad.

El flujo migratorio hacia Baja California y particularmente hacia Tijuana sigue siendo constante, ya que tanto el estado, como la ciudad brindan posibilidades de trabajo, entre ellas el turismo y el creciente número de maquiladoras que propicia que un alto porcentaje de personas (97.6%) sean ocupadas en estos ramos. En este porcentaje no se contempla a los menores de edad que ingresan al mercado de trabajo, niños que se dedican a diversas actividades incluso al subempleo para poder subsistir (INEGI 1991).

posteriormente en los años 20's a 30's la ley seca decretada en los Estados Unidos obliga a los norteamericanos a buscar en Tijuana la prestación de servicios que son prohibidos en el vecino estado, con lo que aumenta el sector de servicios, especialmente las cantinas y la industria cervecera (De la Rosa 1985).

De los grupos migrantes pioneros en llegar a Tijuana se pueden mencionar los Chinos, los cuales lograron establecer comercios no solo en esta ciudad sino también en las principales ciudades del estado.

El auge de Tijuana surge durante la época de los casinos en los años 20's y 30's en la que el sector servicios crece de manera agigantada. Sin embargo no es sino hasta la época de la Segunda Guerra Mundial, cuando los Estados Unidos necesitó mano de obra, en que el empleo de mano de obra mediante el programa "braceros" cuando arriban a la ciudad trabajadores que venían principalmente del México Central. Al término de dicho programa una gran cantidad de gente no volvió a sus lugares de origen instalándose en la zona fronteriza, principalmene en este ciudad.

El flujo migratorio hacia Baja California y particularmente hacia Tijuana sigue siendo constante, ya que tanto el estado, como la ciudad brindan posibilidades de trabajo, entre ellas el turismo y el creciente número de maquiladoras que propicia que un alto porcentaje de personas (97.6%) sean ocupadas en estos ramos. En este porcentaje no se contempla a los menores de edad que ingresan al mercado de trabajo, niños que se dedican a diversas actividades incluso al subempleo para poder subsistir (INEGI 1991).

Tijuana también representa un puente para ingresar de manera ilegal a los Estados Unidos o bien para dirigirse a los campos agrícolas del sur de Baja California, el actual emporio agrícola del Valle de San Quintín.

De un año a otro la población de Tijuana se ve acrecentada de manera acelerada por el alto índice de migración, con lo que se observa una fuerte demanda de servicios públicos y espacios para vivir.

Era sorprendente como en los 80's de la noche a la mañana nacía una nueva colonia principalmente a base de invasiones. Fue esta década cuando nacieron las colonias más populosas de la ciudad; El Florido y Camino Verde. El crecimiento desmedido y sin control hace que sea difícil para el estado brindar servicios públicos básicos para vivir ya que las tierras no son propiedad de quienes las habitan por haberlas tomado como "paracaidistas".

Aparte del crecimiento acelerado de la población, el hecho de que la ciudad se encuentre en una zona orográfica muy accidentada, hace que la gente edifique sus viviendas en zonas muy peligrosas y con material de desecho, hablando particularmente de gente de escasos recursos económicos que es mayoritaria. De esta manera vemos que muchas colonias son fundadas en barrancos, cañadas y laderas; las casas fabricadas sobre terrazas hechas a base de llantas usadas, lo que ha provocado una serie de catástrofes, sobre todo durante las últimas inundaciones de la temporada de lluvias de 1993 y 1994, debido a los deslaves y la inminente caída de viviendas.

La población que se asienta en esta ciudad, además tiene que enfrentarse a los riesgos que implica vivir en ella, en un contexto donde se alteran los estilos de vida familiar que fueron la base en el medio rural, un medio donde los niños, adolescentes y jóvenes están en constante peligro de involucrarse en actividades delictivas y de drogas.

LOS MIXTECOS EN BAJA CALIFORNIA

Dentro de los diferentes grupos que emigran a la ciudad de Tijuana se encuentran los mixtecos. Se obviará mencionar las características históricas y sociales de este grupo. Sólo se dirá que su habitat original se ubica en los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla respectivamente.

Son diversas las razones que obligan a los mixtecos a abandonar sus comunidades de origen, entre ellas se pueden mencionar la baja calidad de la tierra, la falta de fuentes de trabajo alternativas, problemas políticos, problemas en la comunidad o problemas de tipo familiar.

La migración mixteca no es reciente. Esta se viene manifestando desde mucho antes de la época modernizadora de Miguel Alemán en la década de los cuarentas cuando se propició una ola migratoria del campo a la ciudad.

Inicialmente la migración mixteca fué exclusivamente masculina. Algunos señores decidieron viajar con sus familias, bien para que les prepararan la comida y/o algunas para incorporarse a las faenas del campo como es el caso de San Quintín. Por ser Tijuana un punto estratégico para pasar al "otro lado", las primeras familias mixtecas se se asentaron en esta ciudad. Los residentes de mayor antigüedad recuerdan haber habitado en la colonia popularmente conocida como "Cartolandia", cercana a la franja fronteriza en la zona del río y que desapareció debido a la canalización del Río Tijuana. Esta colonia como su nombre lo indica, estaba compuesta por hacinamientos de aproximadamente 25 metros cuadrados construídos

con material a base de cartón en las cuales vivían los migrantes recién llegados a la ciudad.

En la actualidad los mixtecos se encuentran asentados en por lo menos 11 colonias, siendo la Colonia Obrera Tercera Sección en donde se localiza la mayoría de la población que significa cerca de un 75% del total de mixtecos en Tijuana.

Actualmente la explicación de los movimientos migratorios ha sido abordada desde dos puntos de vista: la visión histórico-estructural y la visión étnico-cultural.

Desde el punto de vista estructural, el origen de esta migración se puede encontrar en factores económicos de expulsión y de atracción, lo que hace del fenómeno un tema ubicable dentro de la economía; sin embargo por sus características de las condiciones de vida y de trabajo en las que se reproducen estos jornaleros como fuerza laboral, exigen del tema un diagnóstico social; y más aún por tratarse de fuerza de trabajo indígena, es decir, con un contenido étnico específico, el tema se ubica perfectamente en la dimensión antropológico cultural con una relación muy estrecha en la psicología social.

La larga historia de colonización y despojo de las comunidades indígenas explica el porqué la mayoría de sus habitantes están ubicados en terrenos quebrados, desérticos, o bien en tierras poco aptas para la agricultura.

En el sur del país se localiza el mayor número de grupos étnicos, los cuáles, en la búsqueda de alternativas de ingreso económico recurren frecuentemente a la migración. De esa región de México, Oaxaca es el estado que mayor población

expulsa, y de ésta, la población mixteca es la de mayor presencia en el noroeste de la República.

Desde el punto de vista estructural los migrantes indígenas son campesinos que se han vinculado al capitalismo dependiente a través de una dinámica dual que tiende, por una parte, a proletarizarlos, pero por otra, a mantener sus espacios y mecanismos tradicionales de supervivencia, al encontrar en ellos una forma de reproducción subsidiada de la fuerza de trabajo estacional. Desde el punto de vista de la aculturación, estos migrantes indígenas no han alcanzado una total transformación (me refiero al caso de los migrantes temporales) y prevalece en ellos una gran parte de su cultura tradicional, debido a la existencia simultánea de fuerzas centrífugas y centrípetas fuera y dentro de la estructura del grupo. Las primeras tendientes a desintegrarlo como cultura, y las segundas, tendientes a conservarlo. De este proceso dual, surge la adaptación funcional de la cultura subordinada con el modo de producción capitalista; adaptación que beneficia en primera instancia a este último, y no necesariamente al grupo.

Los mixtecos vieron ocupado su territorio por los españoles en 1522, quienes con sus epidemias y violencia desatadas, mermaron la población mixteca en un 50 o 75% (Ravicz, 1965). Así, por medio de la muerte, abandonaron sus tradicionales áreas de desarrollo donde disfrutaban de la mejor tierra y se remontaron a los lugares más inaccesibles y estériles de la sierra. Desde entonces los mixtecos tuvieron que emigrar para sobrevivir.

En 400 años de subordinación, estos indígenas continuaron emigrando hacia distintos puntos de México y del extranjero; en las últimas tres décadas los recibió Guerrero, Veracruz, Sinaloa y actualmente Baja California.

En este último estado la agricultura se ha caracterizado siempre por su desarrollo y modernización, determinados por su vecindad con los Estados Unidos y por tener importantes extensiones de tierra bajo el régimen de riego.

Desde el surgimiento de la actividad agrícola a principios de este siglo, Baja California figuró nacional e internacionalmente como un polo de atracción de flujos migratorios provenientes de zonas con economías deprimidas y regímenes agrícolas de temporal. Antes de que el Valle de San Quintín fuera descubierto como un lugar propicio para la horticultura, el Valle de Mexicali recibió los primeros contingentes de migrantes procedentes de Michoacán, Guanajuato, Jalisco, Zacatecas y Nayarit, para satisfacer sus necesidades de fuerza de trabajo en pleno auge algodnero.

Como ya se ha dicho anteriormente, los indígenas migrantes, independientemente de su origen étnico, constituyen una misma clase social al estar ubicados en el mismo sitio dentro del proceso productivo y al compartir las mismas condiciones de vida y de trabajo. Sin embargo precisamente por su origen étnico es importante atender a su cultura concebida como una estrategia de supervivencia y reproducción de la etnia. Es por esto que en el análisis del proceso de integración y de la formación de la autoestima del niño me he centrado en el grupo étnico que conforma el volúmen principal del contingente migratorio : el grupo mixteco.

Desde el punto de vista de su cultura, los mixtecos iniciaron su transformación con el contacto europeo y ésta ha continuado hasta nuestros días, ya sea en sus comunidades de origen o en el ámbito de su vida cotidiana. Su situación de migrantes, sin embargo ha colocado a estos indígenas en una nueva fase que acelera su proceso de aculturación, que se da fundamentalmente mediante la imposición de pautas y normas culturales ajenas al grupo (cultura impuesta) (Bonfil, 1982), o bien mediante el despojo de elementos tradicionales de su cultura que para la cultura dominante resultan disfuncionales (cultura enajenada) (Ibidem). En ambos casos, los cambios se suscitan en una dinámica tal que rebasan la capacidad de respuesta o apropiación del grupo, ocasionándole trastornos y desequilibrios en su modo tradicional de vida.

En su lugar de origen las casas suelen estar dispersas y ser rectangulares o redondas, con una sola entrada y paredes de carrizo, adobe o acacia embadurnada. Los techos son de paja y cuelgan hasta la altura de la cabeza; entre éste y la pared existe un espacio que permite la salida del humo del fogón, pues aunque siempre cocinan en el interior las viviendas no tienen ventana.

A diferencia de esto en esta ciudad lo primero que salta a la vista es el patrón de asentamiento concentrado en donde viven en casas que cuentan con una serie de servicios básicos que constan de varios cuartos, esto en el caso de los mixtecos que tiene años residiendo en la ciudad o también podemos encontrar familias que viven en cuartos de madera en donde este debe cumplir las funciones de cocina , recámara,etc. esto en el caso de las familias que vienen en calidad de migrantes temporales.

En cuanto a su idioma, existe una transformación parcial o la pérdida completa de la lengua materna; ya sea por que se empiezan a constituir híbridos durante la migración, ya sea porque al ser de distinto origen étnico requieren de una tercera lengua para comunicarse, o ya sea porque simplemente los padres prefieren no enseñar a sus hijos el idioma para que no sufran como "ellos sufrieron".

Pese a todas las anteriores agresiones y desequilibrios que sufre la cultura de los migrantes mixtecos en Baja California, se puede identificar un proceso de reafirmación de su identidad entre aquellos migrantes que han adquirido cierta estabilidad y residencia en la región.

Dicho proceso, sin embargo, no se da a través de un retorno a la cultura original, sino por una parte, por medio de la adaptación de algunos aspectos de ésta a las condiciones de la cultura local (Bonfil 1982), como estrategia para sobrevivir en su nueva condición, igualmente mísera, de proletarios; y por otra parte mediante la adopción funcional de elementos de la cultura anfitriona (cultura apropiada) (Ibidem).

Adaptación y adopción, en esa dinámica se ha desenvuelto siempre la cultura de los mixtecos: cambiar para preservar.

En este sentido, si bien la migración es un mecanismo de incorporación de los indígenas al capitalismo, ante la incapacidad de éste para ofrecerles la proletarianización definitiva, ha propiciado que los mixtecos la adopten como estrategia para hacer subsistir su sector tradicional, y por lo tanto, como forma de vida que, en lugar de ser síntoma de descomposición y muerte del grupo, es una vía concreta para la refuncionalización de su economía campesina.

La integración social

Sin embargo, en aquellos sitios donde tiene lugar la reafirmación de la identidad a través de procesos de adaptación y adopción cultural, el aspecto organizativo no se refuncionaliza importantemente, haciéndose urgente la presencia de una fuerza organizada con el fin de recuperar los esquemas tradicionales.

Esto nos conduce entonces a reconocer que el fenómeno del contacto no puede ser visto únicamente desde el punto de vista cultural, puesto que implica una problemática también social; incluso, como lo indica Gonzálo Aguirre Beltrán, algunos sociólogos y antropólogos consideran que lo "trascendente no es el intercambio o la transferencia de elementos culturales, sino las relaciones de interdependencia que se establecen entre los grupos interactuantes que conviven en un mismo territorio" (Aguirre 1956) de tal forma que para la perspectiva social, lo importante no es *determinar los niveles de aculturación* de un grupo en contacto con otro, sino ***determinar los niveles de integración*** de ambos. Entendiendo a la integración como un proceso social que tiende a armonizar y a unificar diversas unidades antagónicas, ya sean elementos de la personalidad de los individuos, de los grupos, o de mayores agregados sociales (Fairchild 1949). Por esto el proceso de integración se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre sistemas de relaciones posicionales de sentido opuesto, que tienden a organizarse en un plano de igualdad y se manifiestan objetivamente en su existencia, a niveles variables de contraposición.

Entre los indígenas migrantes residentes, de cualquier origen étnico, existe una tendencia a la integración definitiva a la sociedad anfitriona, desechando pautas culturales que consideran obstáculo para dicha integración, dejando de transmitir su idioma materno a los hijos y adoptando la racionalidad mestiza, así como los hábitos consumistas y la búsqueda de reconocimiento entre el mundo no indígena; tal es su necesidad de supervivencia, que el ser indígena les resulta una dificultad para sobrevivir y algunos están dispuestos y en proceso a dejar de serlo, incluso sirviendo como instrumento para el control de los otros indígenas.

LA MIXTECA TIJUANENSE

En un censo elaborado por maestros de la escuela "El Pípila" de la Colonia Obrera Tercera Sección (1992) se señala que ésta tiene una población general de 3 034 habitantes de los cuales 1 562 son mixtecos. De estos "paisanos" se detectó que sus lugares de procedencia son más de 40 pueblos que corresponden a cuatro de los distritos de las mixtecas: Huajuapán, Silacayoapan, Juxtlahuacán y Tlaxiaco.

La colonia Obrera, principal asentamiento mixteco en Tijuana está ubicada al poniente de la ciudad, sobre el libramiento sur que conecta Playas de Tijuana con la Mesa. El acceso principal a la colonia es una rampa de cemento construida por Promotora Estatal para las Comunidades Rurales y Populares, rampa que termina en la calle Manuel Félix Acosta. Esta calle que se pudiera considerar como la principal, prácticamente divide en dos secciones a la colonia. Al lado oriente se encuentran los cañones Cuauhtémoc, G. de Lara, 1er y 2do Callejón Mújica. Es en esta zona en donde vive un gran porcentaje de familias mixtecas, es también en esta zona en donde la tenencia de la tierra está regularizada por ser el lugar donde vive la gente con mayor antigüedad de residencia (27 años).

La mayoría de las casa están hechas de madera, aunque con la seguridad que da ser dueño de los terrenos, varias familias han empezado a construir sus casas "de material" (bloque y cemento).

En el altiplano de la colonia (conformada por tres calles) vive tanto gente mixteca como mestiza. En este lugar se encuentran los centros educativos de Educación preescolar "Margarita Maza de Juárez" y "Benito Juárez" (el primero de

educación indígena); dos primarias bilingües "El Pípila" y "José Vasconcelos" y una guardería infantil mixteca, el Centro Comunitario de Planeación (en donde se brinda un curso de corte y confección), también hay una farmacia, una paletería y una tienda CONASUPO entre otros establecimientos.

Actividades económicas.

La ocupación de los habitantes de la colonia no es muy variada. Prácticamente no hay profesionistas, solamente algunos jóvenes con preparación a nivel técnico o de carrera corta como es el caso de auxiliar de contabilidad, secretarias, técnico en computación. Los trabajos a los que se dedican los hombres mayoritariamente son de: mecánico, chofer, albañil, jardinero, jornaleros agrícolas, comerciantes en pequeño y burócratas. Es considerable la cantidad de señores que trabajan en los campos agrícolas de California. Diariamente por las madrugadas se oyen los cláxones de los carros citando a los trabajadores para pasarlos "al otro lado". Los que no tienen carro se van de "raite" (aventón) para lo cual pagan una cuota semanal por dicho transporte. Estos trabajadores se van entre las 3 y 4 de la madrugada, retornando entre las 4 y 5 de la tarde, cabe destacar que su pasada a los Estados Unidos la realizan de manera legal.

Las mujeres, por su parte, además de dedicarse a las labores del hogar, algunas y principalmente las señoras mestizas, trabajan en maquiladoras o limpian la

casa en "el otro lado", algunas más trabajan como pepenadoras en el basurero municipal.

Las mujeres mixtecas, además de trabajar en el hogar, alternan su labor con el comercio ambulante. Esta actividad les permite formular su propio horario de trabajo, así como de poder trasladarse y regresar del trabajo en compañía de sus familiares y amigas, al mismo tiempo esta actividad les brinda la oportunidad de tener con ellas a sus hijos pequeños para satisfacer sus necesidades primarias.

El trabajo en la venta ambulante es una opción para las mujeres mixtecas como una forma de contribuir al ingreso familiar, puesto que es difícil que encuentren trabajo en otro tipo de actividades. Algunas de estas mujeres practican la mendicidad, con lo que crece la idea generalizada de que las mixtecas solamente utilizan los chicles y las flores para encubrir su verdadera ocupación : la mendicidad.

Antes de irse a vender, las señoras tienen que cumplir con los deberes propios del hogar, preparar los alimentos, lavar la ropa, arreglar a los niños para mandarlos a la escuela.

En conclusión se observó que los migrantes mixtecos, al igual como lo han hecho desde siempre en sus comunidades de origen, dedican tiempo extra una vez cumplidas sus obligaciones en actividades alternativas para ayudar en la economía familiar por lo que el sentido cooperativista en el seno familiar se sigue manteniendo a través del tiempo y del espacio.

CAPITULO
TERCERO

EL DESARROLLO TEMPRANO DE ACTITUDES E IDENTIDAD ETNICA

De manera general, la identidad étnica se refiere al conocimiento de pertenencia de una persona a un grupo y su orgullo por este. Así, ésta se refiere a procesos perceptuales/cognitivos que conectan al individuo a otros del mismo grupo étnico, y a procesos afectivos o actitudinales que unen a unos con otros. La identidad étnica se convierte así, en una forma importante de cohesión y fuerza, principalmente en grupos minoritarios, grupos que son poco poderosos aunque no necesariamente menos numerosos. Una de las razones de la importancia de este es que mucha gente no desea ser asimilada o mezclada de manera tal que su individualidad étnica pudiera desaparecer en esta. Al negar su individualidad étnica sienten que están negando una parte significativa de ellos mismos, un pasado que han logrado preservar por generaciones. Una segunda razón es que los educadores empiezan a dar importancia a la identidad étnica del niño, la cual debe ser apreciada y tomada en cuenta en las escuelas, para obtener una mayor equidad de oportunidades de aprendizaje, a través de igualdad de logros en el aula. Por lo tanto la estructura de la escuela, el estilo de interacción en el salón de clase, y los estilos de enseñanza deben tomar en cuenta las características étnicas de los estudiantes y la forma como estas afectan a sus necesidades académicas y sociales. Una tercera razón es la creencia de acuerdo a datos proporcionados por los sujetos de la comunidad estudiada es que la seguridad étnica ayuda a reducir prejuicios en comparación con otras identidades. Esta creencia es la llamada "ideología del multiculturalismo", por que, subraya esta concepción de ideología que da confianza en su propia identidad lo que lleva a permitirle el respeto por otras identidades étnicamente diferentes (Aboud 1987).

UN MODELO COGNITIVO SOCIAL DEL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y ETNICIDAD BASADA EN COMPORTAMIENTOS

Consideradas algunas investigaciones que se han enfocado en el impacto que las raíces culturales tienen en el desarrollo de estilos de comportamientos sociales de niños de minorías étnicas sobre todo realizadas en los Estados Unidos de América. Hay numerosos comportamientos que han sido enlazados a la etnicidad de acuerdo a la literatura revisada (Aboud 1987), los cuales se presumen estar disponibles en los repertorios de los niños de acuerdo sus raíces étnicas. En estos comportamientos se observa que incluyen logros escolares y estilos de aprendizaje, comportamientos sociales cooperativos y competitivos, usos de lenguaje, respeto a la autoridad y estilos de resolución de conflictos. El propósito principal de este apartado es presentar un modelo teórico que intente explicar y relatar la forma como se adquieren estos patrones de comportamiento culturalmente relevantes. Este modelo enfocará experiencias socioculturales y el desarrollo de habilidades cognitivas de la perspectiva de aprendizaje social identificadas en la escuela desde la perspectiva etnográfica. La acepción central del modelo que se presenta es que la preferencia de uso de ciertos comportamientos está basado en el sistema de valores relacionado con la etnicidad.

Se parte de la premisa que si las conductas observadas están basadas en el sistema de valores étnicos, entonces los mecanismos para la transmisión de estas preferencias conductuales probablemente se vinculan con la socialización del niño tanto en el seno familiar como en la escuela. Aunque ha habido algunas discusiones y algunas investigaciones empíricas en antecedentes de socialización potencial, los

mecanismos precisos a través de los cuáles las preferencias conductuales son socializadas no es claro. Como McClintock, Bayard y McClintock (1983) lo indican, no parece existir un acuerdo común de la definición de cultura, o teoría comprensiva de la forma en que la cultura puede mediar diferencias en comportamientos basados en etnicidad. En este apartado se presenta un modelo teórico que sugiere relaciones mediadas envueltas en la transmisión de valores encadenados a la etnicidad que son guías en la preferencia de patrones de comportamiento que han sido enlazados empíricamente a la cultura étnica con patrones y estilos de aprendizaje propuestos por la escuela.

EL MODELO DE SOCIALIZACIÓN

Este modelo de socialización incluye y define cinco grupos básicos de variables generales que afectan en los sistemas de valores de los niños: 1) la amplitud de la sociedad en general, 2) la socialización por agentes primarios o familiares y por agentes secundarios no familiares, 3) la autoestima o autoconcepto del niño, 4) las formas inmediatas contextuales y, 5) el desarrollo cognitivo.

La naturaleza de la sociedad en general en la cual la familia existe lleva a contenidos de socialización específica de agentes de socialización familiares y no familiares. La información contenida de estos tipos de agentes de socialización influyen en la autoestima del niño, incluyendo su identidad étnica. La autoestima del niño en su momento, influyen en la base de valores de sus conductas sociales. Así este modelo identifica algunas variables de socialización que median la relación entre variables de socialización y conductas sociales.

Este modelo también sugiere algunas relaciones moderacionales. Las habilidades cognitivas de los niños moderan el impacto de las experiencias de socialización de su autoestima en sus comportamientos sociales basados en la etnicidad. Más aún las características del contexto inmediato moderan el impacto de la autoestima del niño en sus comportamientos sociales basados en su etnicidad. Este modelo hará más énfasis en la tercera variable que se refiere a la autoestima del niño la cual se profundizará en este trabajo.

Este modelo es un intento de teorización de la realidad que explica un sistema de valores basado en la etnicidad que sin embargo puede ser sobrepasado en algunas situaciones particulares, dependiendo de las características contextuales inmediatas. Cuando se trata de entender procesos aculturativos y enculturativos es importante recordar la heterogeneidad de la población que conforma el municipio.

INFLUENCIA DE LA SOCIEDAD EN GENERAL

Algunos autores y principalmente Bronfenbrenner (1979), han discutido sobre la influencia de la ecología social en las interacciones familiares. El modelo cognitivo social aquí presentado se basa en la acepción de Bronfenbrenner que la acción recíproca de las fuerzas ambientales afectan el proceso de socialización de padres y agentes no familiares. Específicamente, el modelo establece que las variables de la sociedad influyen en las prácticas de socialización y establecen comunicación con los niños. La unión de efectos de los agentes de socialización tanto familiares como no familiares, en su momento, tienen un impacto en la formación de la autoestima en el niño. El modelo especifica tres tipos de variables en la sociedad: las raíces familiares, la estructura familiar y el medio sociocultural. En consideración de los procesos a

través de los cuales este tipo de variables pueden llevar a experiencias específicas de socialización, es importante hacer notar que estas variables funcionan juntas más que actuar de manera independiente.

Las variables de estructura familiar incluyen la fuerza de interdependencia familiar o cohesión, los patrones de estatus y formas de relación entre la familia y el tamaño de ésta. La fuerza de interdependencia familiar consiste en sentimientos de solidaridad como también unión y obligaciones de cada uno de los miembros de la familia.

Otra variable es el patron de relaciones familiares el cual consiste en la fuerza de lazos de unión y en estilos de interacciones específicos entre la familia.

El tamaño de la familia, es la variable final que lo conforma, consiste en el número de individuos considerados en una familia.

En resumen, el modelo de socialización indica que las características de la sociedad, tales como raíces familiares, estructura familiar y el medio sociocultural proporcionan numerosos agentes con poder de influencia y algunos grados de socialización a los cuales los niños están expuestos.

EXPERIENCIAS DE SOCIALIZACION FAMILIARES Y NO FAMILIARES

Una de las funciones más significantes e importantes de la socialización es la transmisión de la cultura. La forma en que los niños incorporan la cultura que les es transmitida por su familia y de por otros agentes no familiares que tendrá impacto directo en la formación social de la identidad del niño y de su propia autoestima.

La socialización se refiere al proceso por medio del cual las prescripciones y prohibiciones son transmitidas a miembros de un grupo cultural, como también el impacto de eventos y procesos que están siendo asimilados por el niño y que tendrán influencia en su socialización. La familia crea este tipo de oportunidades para los niños con el fin de incorporarlos a normas culturales que se convierten en información básica para su socialización.

La socialización es vista de manera tradicional como influencia basada en información proporcionada por agentes inmediatos tales como la familia en la vida de un niño. Conceptualizaciones más recientes (e.g., Hetherington y Parke, 1988) han considerado agentes de socialización fuera de la familia a la vez que los roles de los mismos agentes de los agentes de socialización de los niños. Así de esta manera los agentes de socialización familiares son los padres, hermanos, tíos, primos y demás miembros de la extensión familiar. Los agentes de socialización no familiares incluyen a maestros, amigos, vecinos, medios (especialmente la televisión), y otro tipo de personas con las cuales el niño tiene contacto regularmente.

Las prácticas de socialización, a través de las cuales el niño puede adquirir identidades sociales, pueden ser agrupadas en cuatro tipos generales (cf Bandura, 1977): instrucción directa, modelos, retroalimentación, y otro tipo de experiencias generadas. La instrucción directa consiste en exhortaciones verbales que reflejan una variedad de alternativas de comportamiento. Los modelos consisten en aprendizajes por medio de la observación y de la identificación e imitación. La retroalimentación consiste en recompensas o castigos que indican la propiedad de varios comportamientos alternativos. Otra experiencia generada consiste en la exposición selectiva de medios que guían a un comportamiento determinado por el agente de socialización. Es importante notar que este tipo de prácticas en la realidad es raro observarlas de manera aislada ya que tanto la familia como la escuela las utilizan de manera combinada en la búsqueda de una socialización efectiva.

La naturaleza específica de identidades sociales adquiridas en las prácticas de socialización dependen del contenido que es comunicado a través de estas prácticas. Sin embargo el contenido comunicado por medio de este tipo de prácticas es probablemente el determinante más importante en la aceptación de valores étnicos, las prácticas específicas utilizadas por los agentes de socialización también son una importante influencia en su aceptación de valores y comportamientos de tipo étnico. Por ejemplo entre los pequeños algunas prácticas (la retroalimentación por ejemplo) pueden tener mayor impacto que otras (inclusive que la instrucción directa o los modelos).

Además el uso consistente de estos tipos de prácticas de socialización pueden llevar rápidamente a la aceptación de valores de tipo étnico debido a que las

múltiples fuentes de información ayudan a abstraer y a codificar reglas considerando las conductas que son "apropiadas".

Así el niño adquiere reglas de socialización específicas que lo llevan a conformar una identidad propia por medio de sus relaciones familiares y no familiares, las cuales son consistentes, aunque no en todos los casos es de esta manera por la que ciertos patrones familiares y no familiares se hacen posible. Un patrón que envuelve a las familias mixtecas que han inmigrado a Tijuana es que las generaciones adultas han mantenido el contacto con sus raíces en Oaxaca preservando así tradiciones y valores. Sin embargo en los niños de estas familias se observa que su identidad étnica es periférica a su autoestima (ellos saben que son mixtecos y saben a cerca de sus tradiciones y valores en algunos casos y en otros tratan de negarlos por tener poca preferencia a este tipo de actividades y conductas). Quizá un patrón más característico envuelve al niño que ha experimentado diferentes tipos de información contradictoria y que le crea conflicto de agentes de socialización familiares y no familiares. Los niños en estas familias y comunidad pueden desarrollar una elaborada identidad étnica que sea relativamente central en su autoestima, en respuesta a experiencias que vive en su familia con sus valores y presiones no familiares que conforman la explicación conductual del grupo dominante.

Cuando discutimos la socialización de la cultura y adquisición de la identidad étnica, es difícil excluir el concepto de enculturación y aculturación. "La enculturación se refiere al proceso de ser socializado conforme a los valores creencias y comportamiento estandar de una comunidad y cultura étnicas" (Beltrán 1957). El contenido de la identidad de un niño esta compuesto por lo que ellos quieren aprender a cerca de su cultura primeramente aunque no de manera exclusiva a

través de su familia y su comunidad. La aculturación es definida como el proceso de adaptación a los amplios alrededores sociales, así cuando personas que conforman una minoría social tienen contacto con un grupo dominante es entonces cuando el proceso de aculturación ocurre así las características del grupo dominante van a determinar la naturaleza de las interacciones entre la minoría y el grupo dominante. Las experiencias de los niños ante el contacto con un grupo dominante pueden ser positivas o negativas dependiendo de dos factores importantes: las características personales, las cuales incluyen orientación familiar, apariencia étnica, estatus socioeconómico y composición de vecinos y amigos escolares; y las características del grupo dominante incluyendo actitudes, conductas, las características de los miembros del grupo dominante sus agencias y sus instituciones.

Así el proceso de socialización de los niños mixtecos incluye experiencias de enculturación y de aculturación en la cual contribuyen tanto agentes familiares como no familiares, los primeros proponiendo valores y conductas que llevarán al niño en el desarrollo del proceso de enculturación y por lo mismo a la conformación de su identidad étnica y los segundos si forman parte de la mayoría dominante llevando al niño al proceso de aculturación actuando fuertemente sobre las orientaciones étnicas, orientaciones de la cultura dominante u orientaciones biculturales.

LA AUTOESTIMA EN EL NIÑO

Los valores transmitidos a los niños mediante el proceso de socialización son internalizados y representan un importante aspecto en su autoestima. Subsecuentemente, estos valores internalizados son las guías de sus conductas, así

la autoestima del niño mediatiza la relación entre las experiencias de socialización y su conducta.

De acuerdo con William James (1890) y desde ese tiempo los psicólogos han considerado la autoestima como una composición de identidades múltiples (de género, étnicas, familiares., escolares, etc.), éstas son conceptualizadas como estructuras de la memoria compuestas por esquemas y estos esquemas son a la vez una serie de teorías personales que guían el procesamiento de información por medio de la estructuración de experiencias y el control de conductas que proporcionan un marco de elaboración de inferencias e interpretaciones (Markus 1977). Es así como la identidad étnica se concibe como una serie de esquemas contenidos en la memoria y se convierten en elaboraciones que el niño pone en su lugar en una saliente categoría étnica.

También es importante anotar que esta multiplicidad de identidades pueden contener valores y roles que de alguna forma serán incompatibles o estarán en conflicto con otros. Por ejemplo las preferencias de cooperación probablemente son conductas que están basadas en la etnicidad al contrario con la identidad que pretende formar la escuela la cual impulsa a tomar conductas de competitividad ante los compañeros. Así estos roles y valores que están predispuestos por las diferentes identidades deben coexistir funcionalmente en el niño hasta que los diversos contextos dejen de demandarlo aunque éstas sean incompatibles.

Es importante señalar que el niño escogerá dentro de su repertorio internalizado de roles y conductas la que él juzgue apropiada de acuerdo a su autoestima para conducirse de acuerdo a las exigencias que le plantea un contexto en particular.

Este apartado será tratado a profundidad en otro capítulo, pretendiendo que se convierta en el principal aporte de este trabajo como un intento de explicación del proceso de construcción de la autoestima del niño de características étnicas y particularmente mixteco en una escuela de la ciudad de Tijuana.

LAS FORMAS INMEDIATAS CONTEXTUALES

Habiendo tomado en cuenta que el niño tiene diversas identidades, se convierte en un imperativo el entender bajo qué condiciones se activará una identidad particular para guiar una conducta. Así las formas del contexto inmediato jugarán un rol importante aportando una situación en la cual el niño adoptará una cierta conducta. Ciertos contextos pueden evocar pistas que determinan las formas de actuar. Por ejemplo la estancia del niño en un lugar donde "sabe" que tiene que hablar el mixteco o que debe hablar en español, así el uso del lenguaje puede activar su esquema étnico, o en otro caso el hecho de que el niño pueda hablar y desenvolverse con seguridad al interaccionar con su familia o amigos a diferencia de como lo hace en la escuela.

Así el contexto está formado por una serie de momentos, lugares, tiempos, formas de relación, situaciones, etc. que influirán a que el niño escoja o adopte una determinada conducta que de acuerdo a su autoestima el juzgará es la indicada.

EL DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo de habilidades cognitivas juega un papel importante durante el proceso de socialización del niño mixteco por medio de la abstracción y codificación de reglas de socialización que le son presentadas por los diversos agentes de socialización, la naturaleza y complejidad de la identidad étnica del niño y el establecimiento de la internalización de valores en situaciones relativamente nuevas. De esta manera, el desarrollo cognitivo influye en razón de la adquisición y complejidad de su identidad étnica.

Como Bandura indica (1977) el aprendizaje es una larga actividad que comprende información y procesamiento de ésta y cualquier limitación en el sistema de procesamiento de la información va a limitar la proporción del aprendizaje. Así el aprendizaje que generalmente ocurre durante el proceso de socialización, depende entre otros de las habilidades cognitivas, la habilidad para abstraer y codificar reglas de conducta.

Es importante recordar que como se había explicado anteriormente, los estilos de enseñanza basados en recompensas, castigos, indicaciones explícitas y ejemplos a ser imitados, preferidos por la familia, la escuela y el contexto en general influirán en el procesamiento de la información de acuerdo a la forma en que los contenidos o informaciones son presentados a los niños influyendo de esta manera en su desarrollo cognitivo.

Así se observa que hay niños que prefieren el sistema de recompensas en su aprendizaje, o como en el caso de los niños indígenas en general, el aprendizaje por observación e imitación de actividades cotidianas que los padres transmiten sus hijos.

En este capítulo se ha presentado un modelo que intenta explicar el proceso de socialización étnica basado en conductas, comportamientos y valores. Que busca dar una explicación de la forma en que las diversas variables que influyen en el proceso de socialización afectan en el niño desarrollando una serie de esquemas actitudinales que el niño va a internalizar y que utilizará en el momento que él juzgue conveniente. En este modelo se teoriza la relación existente entre las diversas variables que influyen en el proceso de socialización, explicando de esta manera la complejidad de la identidad étnica y sobre todo el proceso de construcción de la autoestima en el niño como una resultante de identidades en conflicto.

En otro apartado se establecerá con mayor precisión el conflicto que vive el niño al ingresar a un "mundo" al cual debe adaptarse y que será el que le proporcione otro tipo de identidades que deberá adoptar en su estancia en la escuela "la cual le dará los elementos para desenvolverse con éxito en la sociedad".

LA VIDA COTIDIANA EN EL AULA

En sociedades con un mínimo de complejidad, la educación es una actividad no institucionalizada correspondiente a la familia y a la comunidad en que vive el niño, es aquí donde los miembros de ésta se encargan de educarlo de manera informal como un proceso de integrarlo a la comunidad asignándole por medio de estas enseñanzas un "rol" específico que en lo futuro va a desarrollar.

Al incrementarse el nivel de complejidad en cada sociedad, la responsabilidad educativa deja de ser tarea de la familia para trasladarse cada vez más a instituciones educativas formales, las cuales tenderán a brindar una instrucción homogénea a todos los niños sin asignarles un rol específico a ejercer en lo futuro dentro de su comunidad, a medida que una sociedad avanza científica e industrialmente, estas instituciones adquieren mayor importancia.

Las instituciones educativas en los primeros grados de escolarización tienden a iniciar una serie de prácticas adaptativas que son necesarias y que van a llevar a definir los estilos de interacción entre el maestro y los alumnos. En este primer grado es donde el niño adquiere confianza al integrarse y adaptarse a un medio ajeno a su familia que fuera hasta entonces su universo o incrementa su miedo y su resistencia para adaptarse a las actividades requerimientos y prácticas escolares.

A la escuela estudiada asisten niños de diversos grupos étnicos y por lo tanto con una gran diversidad de intereses, es por esto que para lograr su fin la escuela inicia un proceso de conciliación de intereses.

En el primer grado se enseñan los contenidos y habilidades de aprendizaje escolarmente avalados como es el caso de la lectura y la enseñanza de las matemáticas.

La enseñanza de la lecto-escritura se da a través de un método fonético denominado Método Directo. Al indagar sobre este método con el maestro informo que no solamente él lo aplica sino que también es trabajado por los maestros de los otros dos primeros grados de la escuela.

Este método fue promovido en esta ciudad por el profesor Ricardo Vargas (su creador) quien lo diseñó para ser aplicado con niños con características de educación especial, posteriormente lo aplicó experimentalmente con niños de 2 a 3 años los que según explicó, aprendieron a leer en un lapso de seis meses en el Estado de México. Continuando con su trabajo lo aplicó también de manera experimental con una comunidad Mazahua en el Estado de México. De acuerdo con su exposición promocional del Método, esta modalidad es eficaz por las características fonéticas del mismo, ya que de esta manera el niño, sobre todo de características étnicas, estará en condiciones de poder leer tanto el español como su propia lengua o escribir en su propia lengua por medio de la codificación fonética. En esta presentación promocional estuvimos presentes en 1990 donde también asistieron los maestros de educación indígena en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

La enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas por parte del maestro se otorga de tal manera que es él quien expone en todo momento, es él quien valora haciendo las preguntas que cree necesarias, se observa que es el quien centraliza la enseñanza como portador del saber especializado. De esta manera el niño es llevado

enseñanza como portador del saber especializado. De esta manera el niño es llevado a adquirir herramientas para su socialización por medio de la instrucción directa y retroalimentación proporcionada por el maestro.

Las sesiones de clase impartidas por el maestro llegan hasta los 2 horas y media diarias en la enseñanza de la lecto-escritura o de 2 horas en la enseñanza de las matemáticas, habiendo momentos en que los alumnos no responden a los intereses del maestro o simplemente no son los intereses de los alumnos. Este proceso fue denominado como violencia en la relación pedagógica y caracterizado por una relación impositiva no propositiva la cual es identificada y explicada por una serie de mecanismos y estrategias adoptadas por los alumnos para relajar el esquema estructurado de la realidad escolar, ante esta reacción del alumno, el maestro responde otorgando concesiones al dejar que todos los niños salgan del salón por un período de 5 minutos para que salgan al baño o simplemente para que estiren sus piernas. Cuando esta concesión otorgada por el maestro no funciona al volver los niños al aula, es cuando adopta medidas coercitivas.

En el aula el maestro es quien representa a la autoridad como ejecutante de la acción institucional sobre los niños en una relación oficializada de poder. Es él quien por medio de instrucciones precisas y directas decide la actividad a realizar por los alumnos, utilizando en estas instrucciones una diversidad de tonos de voz. Por ejemplo al hacer preguntas logrando que los alumnos pongan más atención a lo que contestan. Pero también el maestro es capaz de dar comunicaciones no verbales como es que el maestro deje de dar su clase y los mire fijamente cuando uno o varios niños están distraídos o platicando para que se escuche un silencio y los alumnos se den cuenta de que algo anda mal.

En contraste con este tipo de disciplina establecida por parte del maestro, existe la informalidad de los alumnos quienes no se responsabilizan por el aseo del salón de clase, por traer sus materiales escolares para trabajar en la escuela, de llegar con puntualidad a la escuela o de asistir diariamente a ella. Estas dos últimas observaciones son interesantes sobre todo para indagarse en un estudio posterior y poder explicar si son una simple informalidad o la explicación del incumplimiento de expectativas de la escuela hacia los alumnos o viceversa.

EL METODO DIRECTO

Llego a la escuela desde las 12 del día y espero en el automóvil aprovecho el momento para poner en orden mis papeles de trabajo y notas de registros mientras llega la hora de entrada.

Toca el timbre de entrada a las 12:30, los niños corren a formarse, el aparato de sonido ya se encuentra instalado, sin embargo el maestro de guardia se acerca a los niños formados, no alcanzo a oír lo que les dice por que esperé en el auto cuando los niños se formaron y los niños corren a sus salones.

Espero en las escaleras mientras pasan los niños corriendo, en ese momento se me acerca el maestro, me saluda y esperamos a un lado de la puerta a que se acomoden los niños en sus lugares. Al entrar, inmediatamente me doy cuenta que los niños se encuentran acomodados de manera diferente en comparación al mes de diciembre. El portagarrafón ahora se encuentra localizado en la esquina posterior izquierda del salón. Paso al salón y busco una mesa desocupada y una silla disponible para sentarme.

Son las 12:45, el maestro dice "A ver, vamos a pasar lista para ver cuántos están" hay 20 niños, los demás no han llegado, un minuto mas tarde llega otro niño.

El maestro termina de pasar lista, en ese momento se acerca a la puerta el maestro de guardia, la empuja abriéndola hasta la mitad y le pregunta al profesor que acaba de pasar lista ' cuántos le llegaron', el interrogado contesta sin pararse desde su escritorio "23", al recibir la respuesta el maestro de guardia se retira.

El profesor se para y se dirige a los alumnos preguntándoles "A ver ¿ levanten la mano los que sí estudiaron?", los niños (no todos) levantan la

OOGC/14/1/2

mano, el maestro lo ve y dice " ¿Y si no qué va a pasar? ¿Les damos un premio a los que no estudiaron? A ver, ¿para qué vamos a estudiar?.Para que no se les olvide qué es lo que vieron ayer. - El maestro habla como si lo estuviera haciendo para sí mismo.

"De ahora en adelante vamos a preguntar diario qué es lo que vieron ayer.

Anota en el pizarrón a- i- o- e. -"Vamos a formar nuevas..." los niños contestan "sílabas".

El maestro pregunta "Después de formar una sílaba qué es lo que se forma?...los niños responden a coro "Una palabra".

"Vamos a formar nuevas palabras"- Escribe la letra L y la letra C, los niños leen los sonidos a petición del maestro, con el primero no hubo problema pero con el segundo no hubo uniformidad al pronunciar este sonido algunos lo asociaron al fonema /K/ y otros al fonema /S/.

Agrega una A y forma la sílaba CLA y les dice "Con estos tres sonidos vamos a formar nuevas sílabas"

Señala la letra C y les pregunta "Ahora esta es la letra....? -los niños no se ponen de acuerdo y se confunden al no saber cual fonema pronunciar /S/ o /K/, después el maestro pasa a la segunda letra que forma la sílaba escrita en el pizarrón y los niños la leen rápidamente,"Tengo tres letras" y les pregunta a 6 niños para que le digan cómo dice la sílaba, la que los niños no saben como leerla. Un niño Juan Perea dice "Yo profe, dice CLA".

"De todos el único que estudió fue Perea, es el único que sabe como dice. Con estas tres las juntamos y dice CLA. ¿Cómo?"-les pregunta a los niños e inmediatamente lee todos CLA, CLA.

Les dice el maestro "Si los tres sonidos juntos, o las tres letras juntas dicen CLA, aquí en esta sílaba la lectura va a ser rápida, aquí no vamos a leer cantando como lo hacíamos con MA (La escribió en

OOGC/14/1/3

el pizarrón), aquí nuestra forma de lectura va a ser rápida".

"A ver Juan Carlos, cómo vamos a leer a partir de hoy los tres sonidos juntos?". "A ver Lourdes...." La niña que se encontraba levantando la mano dice "Rápido".

"Guillermina, los tres sonidos juntos dicen....? - la niña dice "CLA".

Aisania está observando un monito de plástico pequeño que fácilmente cabe en la palma de su mano, es la figura de una niña con un pequeño orificio en la parte inferior, ella lo tiene en la mano derecha, mete el dedo índice en el orificio y se lo muestra a Odilia que se encuentra sentada atrás de ella. Odilia no le hace caso, solo mira lo que le enseñan y no hace comentario, Aisania se voltea y se sienta.

Elisonia se levanta a pedir permiso para ir al baño y el maestro le dice que no moviendo el dedo índice en forma negativa mientras escribe la sílaba CLA de nuevo, el maestro voltea y les dice "Aquí dice..." los niños dicen CLA mientras Elisonia se sienta.

El maestro les pregunta a su respuesta "¿Están seguros?" Al oír esto los niños ponen más atención a lo que está escrito en el pizarrón buscando algún error posible en su contestación.

En el el pizarrón están escritas dos sílabas CLA, entre el maestro y los alumnos analizan las dos sílabas letra por letra.

"A ver Sabina y si yo digo que estas no son iguales" -inmediatamente Rodrigo dice "Sí son iguales" -el maestro le dice "a ver dije Sabina". "¿Tú eres Sabina?" El niño contesta "No, soy Rigoberto"

Mientras el maestro está preguntando por la misma sílaba a otros niños, Sabina dice "Profe, el Rigo está comiendo sabritas".

En la sílaba CLA el maestro cambia la A por la I, ahora dice CLI y le pregunta a Sabina, la niña por estar observando a Rigoberto no supo leer.

Lourdes corrobora "Profe Rigo está comiendo", el maestro se acerca al lugar del niño y le recoge lo que está comiendo, el niño dice "No profe, ya no profe".

El maestro que ahora tiene escritas en el pizarrón las sílabas CLA y CLI pasa a Ana María al pizarrón para que las identifique.

La niña las lee y se sienta, después las leen todos en forma coral varias veces.

Escribe el maestro la sílaba CLO y les pregunta a los niños por las sílabas señalándolas en forma salteada, conforme las va señalando los niños las van leyendo en forma grupal.

Jorge Raúl está escribiendo o rayando algo en su cuaderno, el maestro lo ve y dice "Jorge Raúl, a ver Dice....?"- el maestro señala las sílabas de una por una y el niño las va leyendo al mismo tiempo que el maestro las va señalando, hace lo mismo con Mariscal y con Guillermina, esta última tiene problemas para leer la sílaba CLI. El maestro le ayuda, le vuelve a preguntar por las sílabas y la niña solamente se ríe y encoje los hombros, el maestro dice "A ver Guillermina, repite conmigo", los dos leen las tres sílabas repetidas veces, después le dice que lea ella sola las sílabas, la niña vuelve a tener problemas.

"A ver todos juntos lean"- les dice el maestro. Después le vuelve a preguntar a Guillermina y de nuevo tiene problemas.

Pregunta por las sílabas a varias niñas. A Guillermina que no supo contestar la cambia de lugar y la acomoda más al frente, ya que se observa que la sílaba Clo la lee como CO.

Escribe la sílaba CLE en el pizarrón y les pide a todos que la lean. Jorge Raúl está escribiendo, el maestro pronuncia su nombre y dice "A ver pásale, ya se me olvidó lo que dije",- el niño pasa y lee todas las sílabas, las lee dos veces y se sienta. El maestro pasa al frente a otro niño para que lea.

Mientras Raúl está al frente, el maestro guarda el cuaderno en el que estaba el niño escribiendo, al terminar y sentarse Raúl vuelve a tomar su cuaderno, el maestro le vuelve a recoger el cuaderno y lo coloca dos mesabancos al frente, lejos del alcance de Raúl. Mientras Mariscal se encontraba en el pizarrón y tiene problemas para leer el maestro se le acerca para auxiliarlo, momento que aprovecha Raúl para tomar nuevamente su cuaderno sin que el maestro lo vea y empieza a escribir en él.

El maestro sigue pasando niños al pizarrón para que lean las 4 sílabas que tiene escritas.

Es la 1:15, los niños que no pasaron levantan la mano una niña dice "Profe a mi me faltó".

El maestro les dice "a ver, acabamos de formar...", los niños contestan "sílabas". "A ver, formamos una, dos, tres, cuatro sílabas" -las contaron de una por una - "a ver, cada sílaba tiene ¿cuántas letras tiene cada sílaba?" -los niños dicen tres.

Verónica se levanta a sacar punta, regresa a su lugar, se inca en su mesabanco volteando para atrás y platica con Lizandro, el niño que está atrás de ella

Ahora Jorge Raúl juega con su lápiz al carrito sobre la paleta de su mesabanco lo talla sobre la superficie y con la boca hace el sonido de un motor.

Algunos niños están inquietos, se mueven mucho, el maestro lo nota y pregunta "A ver, ¿quié quiere ir al baño?" "Yo" -contestan los niños, caso todos levantan la mano y dice "a ver, cinco minutos para ir al baño", se levantan los niños y salen corriendo, solamente se quedan dos niños, el maestro les pregunta "ustedes no van a ir. Ya no van a salir, bueno pues al recreo" -el maestro se para en la puerta y dice "a ver, apúrense"-los niños van entrando, unos corriendo y platicando, otros riendo.

Junto a mí se me acercan cinco niños y me rodean entre ellos dos niñas que me ven escribir.

Es la 1:21 El maestro les dice "A ver ya sentados"-Jorge Raúl se sienta conmigo y dice en voz alta "Profe, yo voy aquí"-el maestro no lo oye. En ese momento entra Juan Luis que acaba de llegar a la escuela, el maestro le dice "llegas temprano?", el niño dice- "es que estaba tomando una soda"--"¿Estabas tomando una soda? a ver si llegas temprano" - le dice el maestro.

El maestro escribe la sílaba CHA en el pizarrón y les pregunta "A ver aquí ¿cómo dice?. Los niños leen CHA, enseguida le agrega la letra N en el pizarrón, ahora dice CHAN, les pregunta a los niños y ellos la leen. Enseguida le agrega la sílaba CLA, dice CHANCLA, el maestro insiste en la lectura de la palabra y corrige el error hasta que leen correctamente.

Se levanta Sabina y otra niña con ella a sacar punta y se ponen a platicar, el maestro suspende lo que está explicando, se acerca a ellas y las sienta, les dice "No he dicho que escriban ¿o sí?"

Vuelven a leer la palabra CHANCLA hasta que la leen correctamente repetidas veces.

Jorge Raúl se encuentra sentado conmigo con los pies arriba metidos en el espacio destinado para guardar libros de la mesita, está jugando y cuando repite lo que los niños leen en lugar de decir chancla como los demás dice changa, a veces levanta la cabeza y lee bien, entonces si dice chancla. Después se pone a escribir, el maestro lo observa y le pregunta "A ver Jorge Raúl cómo dice" -el niño levanta los hombros y los encoge como diciendo que no sabe y no contesta, como respuesta el maestro se le acerca le quita su cuaderno y lo sienta en su lugar.

El maestro señala la palabra y dice "Rigo, la sílaba CLA está al principio o al final?" - "Al final, contesta el niño". Les pregunta lo mismo a Josué y a Sabina.

Escribe de nuevo en el pizarrón la sílaba CLA, le agrega la S, señala solamente la S y les pregunta "la letra es...." los niños pronuncian su sonido sssss.

"A ver, las tres letras juntas dicen...? Rigoberto está agachado agarrándose el zapato, el maestro dice "¡Rigo!" y le tira con un pedazo de gis que estaba usando. El maestro sigue preguntando a los niños. Después lee la sílaba CLAS junto con ellos en voz alta.

Pasa a Felipe al pizarrón y le dice "a ver, a esa sílaba agrega la letra E", - el niño toma el gis y la escribe, El maestro le pregunta "A ver, ¿cómo dice?" El niño lee "CLASE", después todos los niños en forma grupal leen "CLASE".

"A ver, ¿qué sílaba agregamos?" -pregunta el maestro, algunos niños dicen una . "No, ¿qué sílaba agregamos?" -vuelve a preguntar el maestro y subraya la sílaba SE. Los niños leen SE. "Entonces aquí dice CLASE" -y la leen juntos el maestro y los alumnos. Posteriormente el maestro pregunta a los niños para que

lean las palabras que él está señalando con el dedo, ya sea CHANCLA o CLASE, palabra señalada por el maestro es palabra leída por los niños.

Es la 1:36 de la tarde, entra el conserje y se queda en la puerta, el maestro voltea a verlo y el conserje le muestra unas llaves, el maestro le dice "allá déjalas" indicándole con la vista el lugar donde se encuentra ubicada la dirección.

El maestro sigue su clase. Dos minutos después vuelve a empujar la puerta el conserje y dice "maestro" -haciéndole una seña para que salga, el maestro sale y platica con dos personas vestidas con traje y corbata que traían en su mano una carpeta con papeles. Estas dos hombres, al parecer le piden información ya que el maestro les hace señas con la mano como indicándoles alguna dirección.

C.O. La conversación no se puede escuchar ya que se encuentran afuera del salón y aproximadamente como 5 metros retirado del salón.

Al salir el maestro, Raúl se da prisa para acercarse a su cuaderno que el maestro le había recogido, el niño corta una hoja de este, se levanta va en dirección del portagarrafón y la moja, regresa a su lugar y con la hoja mojada empieza a tallar la paleta de su mesabanco que se encuentra ya muy rayada con lápiz, el niño se da a la tarea de limpiarla.

Los demás niños platican en su lugar sin que haya desórden, esto es niños corriendo o jugando que peleen o griten dentro del salón.

Tres minutos después entra el maestro al salón y dice "Entonces....."-supende lo que iba a decir por que ve a Rigoberto que está comiendo un limón. Va hasta su lugar y se lo recoge, posteriormente el maestro lo pone en su escritorio.

En la misma forma acostumbrada el maestro forma la palabra CLAVO, con está son ya tres palabras formada y escritas en el pizarrón.

Una vez escritas allí el maestro con su dedo indica y los alumnos al ver la palabra indicada la leían a coro, rutina que hicieron varias veces con las palabras del pizarrón. Mientras las leen una niña pregunta "Profe ¿las vamos a hacer?"

En lo que están repasando el maestro le recoge el cuaderno a Guillermina y Jorge Raúl continúa limpiando y secando su mesa.

Aisania se levanta a tomar agua, lo hace y se sienta.

Mientras esto sucede el maestro de la misma forma, esto es presentando sonido por sonido forma la palabra CLAVE. Una vez terminada de formar la palabra, el maestro vuelve a indicar con su mano cada una de las cuatro palabras que se encuentran escritas en el pizarrón para que los niños las lean.

Escribe la letra T les pregunta "¿esta es la letra?..."-los niños dicen TE, el maestro sigue preguntando otro niño dice TI y continúa el maestro cuestionando hasta que los niños emiten solamente el sonido T.

Aisania y Guillermina se levantan a tomar agua, pasan frente a mi y se rien tapándose la boca, lo que interpreto como una risa de complicidad.

El maestro agrega la letra E en el pizarrón, ahora dice TE, les pregunta a los niños como dice y los niños leen, Juan Luis se para para contestar con voz fuerte casi gritando, el maestro les pregunta varias veces.

Ahora el maestro le agrega la sílaba CLA para formar la palabra TECLA al terminar de escribirla los niños la leen. Una vez más vuelven a leer las cinco palabras formadas en el pizarrón. Después dice "A ver, esta fila nada mas" -y les pregunta a los niños de la tercera fila, los niños leen las palabras señaladas por el maestro en el pizarrón.

Hace lo mismo con los niños de la segunda fila y por último la cuarta fila quienes casi no leen o leen muy bajito cuando el maestro lee las palabras que casi no se oye.

Guillermina y Aisania se vuelven a levantar para tomar agua.

El maestro dice "A ver repitan conmigo" -se dirige a los niños de la cuarta fila que casi no participan. Después dice "a ver, todos juntos" -señala las palabras de una por una y los niños las van leyendo a coro.

El maestro les dice "así van a encontrar la sílaba CLA al final y al principio".

"Bueno, que van a hacer, van a sacar su cuaderno y copiar éstas" -y señala las cinco palabras escritas. En la parte superior del pizarrón también se encuentran escritas las sílabas CLA , CLI, CLO, CLE , por lo que las niñas le preguntan al maestro que si también esas sílabas, el maestro les dice "no, lo de abajo nomás".

Algunos niños le enseñan su cuaderno y le preguntan "así Profe" mientras el pasa cerca de sus lugares.

El maestro al pasar cerca de Luz María le pregunta "a ver tu cuaderno" la niña le contesta que estaban cerrados los puestos, justificando el no tener en qué escribir. El maestro voltea hacia la tiendita y dice "si, están cerrados los puestos" mientras el maestro recorre los pasillos Luz María busca en su mochila y dice "ya hallé uno".

El maestro se recarga, poniendo la espalda en la pared posterior del salón, en el pasillo del centro, ahí se queda aproximadamente un minuto y luego vuelve a recorrer los pasillos, mientras se encuentra apoyado en la pared el maestro voltea a los lugares de los niños posiblemente para ver si están trabajando o que no estén platicando.

Mientras el maestro vuelve a realizar su recorrido, observando y corrigiendo el trabajo de los niños se levanta Verónica, se dirige al bote de la basura y allí se queda por espacio de cinco minutos sacando punta a su lápiz.

El niño de apellido Mariscal dice en voz alta "profe, la tarea", algunos niños dicen "no nos dejó" , el maestro frunce el ceño y dice "no dejé tarea", después, como si hubiera recordado, hace un gesto como que despejó su duda y dice "no viniste ayer, a ver, ven" el niño se le acerca para que el maestro lo califique con su pluma azul, mientras el maestro califica algunos niños dicen "si vino ayer" el maestro dice en forma concluyente "no vino".

El maestro recorre los pasillos viendo los cuadernos, le pregunta a Verónica al pasar cerca de su lugar que aún no escribe ni saca su cuaderno "¿A ver tu cuaderno?", la niña saca su cuaderno y empieza a buscar una hoja limpia mientras el maestro recorre los pasillos.

Mariscal el niño dice "prófe ire nomás lleno la hoja y se me va borrando todo" probablemente se deba a que con el puño de su mano al escribir va borrando lo escrito con su lápiz.

Juan Luis dice "Profe, ya acabé" se para y va al centro del pasillo donde se encuentra el maestro para que lo califique.

A las 2:01 Juan Luis se levanta a tirar un papel al bote de la basura, se acerca a la ventana del salón y ve que un niño por fuera está viendo hacia adentro del salón poniendo sus dos manos en la ventana y a los lados de su cara pegándola a la ventana para tratar de ver hacia adentro, Juan Luis hace lo mismo justo frente a él obstruyendo la visión del primero por el lado contrario de la ventana, el niño vuelve a su lugar y dos minutos después sale al baño.

Otra niña Odilia, se levanta a tirar basura que trae en su mano, al tirar la basura se le cae el sacapuntas adentro del bote, mete la mano en él, lo saca sacude y voltea a verme, sin hacer ningún gesto vuelve a su lugar..

Yolanda quien ya terminó su trabajo sale al baño después de haberle pedido permiso al maestro.

Solamente se oyen murmullos, casi todos parecen estar escribiendo, al menos están agachados sobre su cuaderno con su lápiz en la mano.

Juan Luis entra al salón y a medio salón dice en voz alta "no pude comprar sacapuntas" el maestro le dice "están cerrados los puestos".

El maestro de vez en cuando, si algún niño voltea o comienza a platicar pronuncia el nombre del niño y le pregunta "ya" para que dejen de platicar y sigan escribiendo.

Al pasar por los pasillos va corrigiendo a los niños mientras otros se le acercan para que los califique.

A las 2:12 el maestro les dice "a ver ya, levanten la mano los que ya terminaron" -los niños lo hacen- "bájena, ahora levanten la mano los que no han terminado" los niños que no han terminado levantan la mano, el maestro los cuenta.

OOGC 14/I/11

Se acerca al pizarrón y borra todo lo que tiene escrito en él, en la parte superior derecha escribe de nuevo e- a- i- u en silencio y espera un momento mas. Mira fijamente a algunos niños que no han terminado y les pregunta si aún no han terminado.

A las 2:15 el maestro les dice "bueno, a ver, los que no terminaron van a agarrar su cuaderno y lo van a voltear ¿si?"

"A ver Juan cierra el libro" este niño se encontraba leyendo su libro.

"A ver, los que no han terminado terminan a la hora de recreo".

AUTOESTIMA Y SOCIALIZACION

En primera instancia antes de establecer la relación existente entre estos dos conceptos es importante definir qué se entiende por autoconcepto y a qué se refiere el concepto de autoestima.

Los psicólogos sociales se han interesado en saber cómo se forma la gente sus impresiones a cerca de sí mismos. El yo -o, como a veces se lo llama- el "ego" es un concepto sumamente personalizado que el individuo va desarrollando de manera gradual según se le socializa en determinada cultura. Se lo suele definir como "un sistema de actitudes o sentimientos que el individuo tiene a cerca de sí mismo. Cuando se lo define de esta manera, denota actitudes, los sentimientos, las percepciones y las evaluaciones que la persona hace de sí mismo como objeto" (Hall y Lindzey, 1957).

El concepto del yo surge de la interacción con otras personas. Además, tales interacciones influyen muchísimo en que se mantengan las actitudes hacia el yo o se las cambie. La cultura en que crecemos tiene mucho que ver con el desarrollo de actitudes particulares hacia el yo, esto se ha explicado en el modelo de socialización étnica, por ejemplo, en nuestra cultura "el adiestramiento perpetúa la diferenciación existente en el papel del sexo y hace que niños incluso muy pequeños se identifiquen con su sexo o con el otro y perciban en sí mismos cualidades asociadas con las expectativas culturales respecto a la conducta de los miembros del otro sexo" (McDavid y Harari, 1968).

La autoestima, es considerada en este trabajo como el aspecto evaluador del concepto del yo, también depende en gran medida de nuestra interacción con los otros. Rosenberg afirma que a fin de mantener nuestra autoestima nos mostramos muy selectivos en las relaciones interpersonales "toda amistad es una sociedad de admiración mutua en la que cada persona participante ayuda a mantener la autoestima de sí mismo de la otra" (Rosenberg 1967). Cuando somos niños, los adultos u otros niños pueden nutrir o minar nuestra confianza y respeto por nosotros mismos, según que nos respeten, nos amen, nos valoren y nos alienten a tener fe en nosotros mismos o no.

Igualmente es cierto que en gran medida se eligen grupos por que nos dan aceptación y aprobación, elevando con ello nuestra estima, deseamos pertenecer allí donde nos aceptan y nos aprecian.

Cuanto más alta sea nuestra autoestima, más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto ya que no los percibiremos como amenaza, no nos sentiremos "extraños en un mundo que nunca hicimos".

"Cuando era niño iba a la escuela y me estaba muy quietecito en mi asiento y no hablaba, por que no podía hablar español. O sea que yo empecé a intentar hablar español hasta los 18 años. Entonces cuando llegué a la escuela mis compañeros me hablaban pero yo no les contestaba, me les quedaba yo viendo..... Entonces yo digo que esto es lo que le sucede a los niños. Cuando estaba en la primaria si los entendía un poquito, solo que a la hora de pronunciar una palabra en lugar de decir por ejemplo TU a veces decía yo TO y entonces para que no se burlaran de mí mejor no hablaba yo. Me estaba quietecito.

Desde la primera etapa de análisis de la interacción pedagógica estudiada (maestro-alumnos) se logró distinguir que en sus formas y contenidos de carácter explícito subyacían otros de carácter implícito.

En su conjunto, toda esta serie de elementos de carácter implícito de la interacción pedagógica constituyen el proceso de socialización que se inicia con el primer grado de primaria y culminan hasta el sexto grado en primaria.

En este proceso de socialización intervienen grandes grupos de factores : 1 Los que se refieren a la acción institucional dirigida a los niños, y 2 Los que se refieren a la participación y el aprendizaje de los propios niños.

El recorte teórico-metodológico de esta investigación enfatiza, en el estudio de la construcción de la autoestima en el niño que subyace en el proceso de educación primaria, el análisis de las relaciones maestro alumno: la lógica implícita en el proceso educativo.

A través del análisis, la comprensión y la interpretación de esa lógica, se construyó el objeto de estudio: La construcción de la autoestima en el niño mixteco en las aulas de educación primaria de Tijuana, la cual será desarrollada a partir de las categorías siguientes como apoyo a las afirmaciones elaboradas en este trabajo.

AUTOESTIMA Y PODER

Puede decirse que a los niños se les involucra en el proceso de socialización fundamentalmente mediante el funcionamiento de un **sistema retributivo**. Este tiene como base la aceptación o el rechazo afectivo del niño por parte del maestro. Asimismo la oportunidad de usar los materiales, la pérdida de derechos (como salir a recreo por ejemplo). Lo que hay detrás de este sistema es principalmente una **relación oficializada de poder**, en la que dos tipos de sujetos (maestro por un lado y niños por el otro) interactúan en desventaja por parte de uno de ellos como consecuencia de los binomios estereotipados de la relación oficial: adulto-niño; maestro-alumno; sabe-no sabe; tiene poder de decisión-no tiene poder de decisión; tiene capacidad de valoración-es valorado, etc. En la medida en que estos estereotipos de relación se vuelven reales y cotidianos en la práctica pedagógica, y en la medida en que por medio de ellos se objetivan las interacciones, es posible en ese momento hablar de **violencia en la relación pedagógica**. El DR. David Cooper ha destacado la importancia teórica de no reducir el concepto de violencia a formas estrictamente físicas o corporales de agresión "Empleamos el término de 'violencia' en el sentido de acción corrosiva de la libertad de una persona sobre la libertad de otra. No se trata de agresividad física directa, aunque ese puede ser el resultado".

En este sentido se ha identificado también en la educación primaria, una expresión de lo que el Dr. F. Basaglia denominó -en el campo psiquiátrico a partir de los trabajos de M. Foucault- **la violencia técnica**. Este concepto, como ya D. Cooper lo había señalado, no se refiere a formas físicas de represión, sino a uno de los resultados -hasta cierto punto inconsciente- de la tarea hegemónica de producción de consenso, en la que interviene más de una clase social. Consiste en la asignación

implícita y delimitada de poder social en la realización de una tarea técnica específica. En ella el poder social de los grupos hegemónicos es diferido de acuerdo con los intereses dominantes y por la mediación de múltiples mecanismos sociales de participación e interés colectivo. En la realización de esa tarea técnica participan dos grupos de personas, uno de los cuales posee el poder que le otorga su cargo institucional o su rol social, y el dominio de una técnica (su conocimiento especializado). Esta última legitima la violencia psicológica y/o cultural que conlleva, y quien posee el poder dirigirá hacia el que no lo tiene, al interior de la tarea técnica que involucra a ambos" (Ipola E. 1981).

"La labor de estos intermediarios de poder -señala Basaglia- consistirá en mistificar la violencia a través de la técnica, sin llegar a cambiar por ello su propia naturaleza, de manera que el objeto de la violencia se adapte a la violencia de la que es objeto sin tomar conciencia de ello, ni convertirse a su vez en sujeto de violencia real contra lo que le violenta" (Basaglia 1979).

En la interacción de maestro y alumnos se han identificado estas relaciones de poder-no poder. Pero se ha avanzado más allá de este simple hallazgo. El maestro no solo es consciente de esta forma de relación con el niño, sino que ocupa el mismo lugar que él en sus relaciones con sus propias autoridades. Es decir el maestro es víctima y victimario a la vez en las relaciones de **violencia diferida o violencia técnica** institucionalmente determinadas. Tal y como lo afirma uno de los maestros de sexto grado de la escuela observada con respecto a la violencia y al poder por parte de él mismo en relación a la autoestima del niño como proceso de construcción en la interacción oficializada de poder:

"La misma autoridad obliga a estar detectando quien está bien en escritura, nos está obligando a discriminar a los niños".

En el caso de la educación primaria de modalidad bilingüe y bicultural parecen distinguirse dos momentos de la violencia técnica con un común denominador que viene a influir de manera nodal en el proceso de construcción de la autoestima en el niño; el uso del lenguaje español por parte del niño con características étnicas y sus patrones culturales de origen familiar combinado con : a) violencia técnica y sus efectos inmediatos en los niños y b) su consolidación como violencia a largo plazo.

El otro momento de la violencia técnica que se ha distinguido y que es el que más preocupa se refiere a que **a pesar de que el niño no la experimenta como tal**, sus estructuras cognitivas, afectivas y en general el proceso de construcción de su autoestima puede verse afectado por esa violencia. En la medida que en la interacción maestro-alumnos se reproducen las relaciones de poder de la institución y en última instancia las relaciones de poder que están en la base de nuestro sistema social, por un lado se socializa al niño para que psicológicamente pueda funcionar en él y por otro se ve desfavorecida la autoestima del niño de origen étnico al tratar de entender y desenvolverse en un medio y sistema de relaciones ajeno que desconoce con una lengua que no domina del todo.

Si la autoestima es el juicio de que se es apto para la vida, la experiencia de la propia capacidad y valor, la autoestima es una conciencia que se autoafirma, una mente que se tiene fe, nadie puede generar esta experiencia, salvo uno mismo. La autoestima es el componente evaluativo del concepto de sí mismo.

La vulnerabilidad del niño se mantiene e intensifica en la escuela primaria, en donde se encuentra a merced del maestro. El maestro evidentemente sin tener la responsabilidad, es agente de vulnerabilidad "El transmite el sentimiento de vulnerabilidad al niño por medio de dos estrategias que tiene en sus manos, algunas veces contra su voluntad: la disciplina y el poder de reprobación al niño" (Jules Henry 1971).

Otra característica de la vulnerabilidad es que en ella se origina la idea de triunfo.

Sin embargo, a pesar de la agresión contenida en todas las formas de control de comportamiento de los niños, estos manifiestan su cariño hacia el maestro y parecen sentirse amados por él. Se considera que esta ambivalencia de la relación pedagógica se debe, probablemente, a que aunque las formas de relación entre el maestro y los niños están determinadas por algo que no son ellos mismos, al mismo tiempo son ellos mismos los que se relacionan como sujetos individuales: los niños con su gran disposición afectiva, social e intelectual y el maestro quien a través de su práctica concreta desarrolla las formas de control institucional como reguladoras del comportamiento de los niños.

CONFIANZA -PARTICIPACIÓN - AUTOESTIMA

La relación pedagógica en el aula está determinada por una constante violencia, que aunque no se manifiesta físicamente si afecta emocionalmente al sujeto que dentro de esta relación tiene menor poder de decisión, en este caso el **alumno**.

Rogers dice que los obstáculos empiezan a presentarse en la niñez y que son aspectos normales del desarrollo. "Lo que el niño aprende en una etapa como algo benéfico tiene que reevaluarse en las etapas posteriores. Los motivos que predominan en la primera infancia pueden inhibir mas tarde el desarrollo de la personalidad" (Rogers 1965).

Este tipo de conflictos se empiezan a observar en la escuela donde el niño constantemente tiene que "poner en la balanza" sus características culturales familiares ante el tipo de exigencias que la escuela le impone.

Esta revaloración constante no sólo es de su identidad familiar y étnica, sino también de sí mismo, como un individuo que es poseedor de ciertas identidades, características, valores y conocimientos que no son del todo satisfactorios para desenvolverse efectivamente y de manera exitosa en la sociedad, lo que tiende a formar una autoestima positiva o negativa del niño de acuerdo a sus aciertos o fracasos en la relación pedagógica, no solo de manera vertical (con su maestro) sino también horizontal, esto es con sus compañeros.

Tal y como se observa en los datos obtenidos de los aportes del maestro de sexto grado a cerca de lo anterior:

Gonzalo: "El niño en su casa habla, juega, participa, pero ¿Qué pasa en la escuela? No habla, no participa. Cuando uno le pregunta, no se si lo han visto. ¿Qué pasa, se ríe, se ríe y no contesta. Creo que es el maestro el que debe interesarse en su familia para sacarlo adelante"

De la misma forma como el maestro de sexto grado lo expresa se da en otros grados, tal y como se anota a continuación en el primer grado observado.

El siguiente fragmento forma parte de una clase de matemáticas en la que el maestro enseña a sumar a los niños al mismo tiempo que introduce el concepto de propiedad distributiva.

Pasa a otro niño al pizarrón que lee la suma $9+5=14$. El maestro le indica a Guillermina que pase al pizarrón, la niña ríe tapándose la boca al mismo tiempo y hace un movimiento negativo con la cabeza, indicando que no quiere pasar al pizarrón. El maestro va hasta el lugar donde se encuentra sentada la niña, se acerca a ella y la abraza con el brazo izquierdo, de esa forma se la lleva hasta el pizarrón.

El maestro con su gis encierra con un círculo la suma $9+4=13$ y le dice a ella "¿Esto es....?"- La niña contesta "Un círculo" - el maestro responde "a ver, voy a borrar la rueda" -refiriéndose al círculo trazado alrededor de la suma- "A ver ¿esto es una....?" "Una suma" -contesta otra niña. El maestro volteo a ver a la niña con una mirada reprobatoria por haber hablado sin que se le hubiera preguntado a ella.

Le ayuda a Guillermina a leer la suma número por número y signo por signo, la niña solo repite los signos y números que el maestro le dice. Después el maestro le dice "Siéntate, pon más atención". Después con todos,

como repaso o reafirmación lee las sumas como lo hizo con Guillermina.

"Ya hicimos las sumas, ahora ¿Qué vamos a hacer? -pregunta el maestro.

"Sumar" "Cambiar de lugar" -dicen algunos niños-

"A las sumas que ya hicieron van a aplicar la propiedad conmutativa" -les dice el maestro-

Luz María dice: "Profe Guillermina está llorando".

Los maestros están conscientes de la importancia de la "confianza y seguridad" por parte del niño para el logro de una relación pedagógica exitosa entre la trilogía maestro-alumnos-conocimiento y expresan su preocupación ante las características de los niños que atienden, así lo afirma con otras palabras Pablo, maestro con 10 años de experiencia y también Isaías el Director de la escuela:

Pablo: "Estoy de acuerdo que a los niños se les debe dar seguridad, la forma en que desde con su madre adquiere confianza es importante. Cuando el niño se separa de la madre, entonces es el maestro al que le toca desarrollar este papel".

Isaías: "El problema no es el mixteco (se refiere a la lengua), sino que es su familia, no es cuestión de lenguaje. Es importante que el maestro le de confianza al niño, falta un diálogo. Tal vez el concepto de escuela que se tiene de ella es como de correccional !Vé a la escuela! !Allá verás como te va a ir! !Allá si te van a mandar!

ENSEÑANZA CENTRALIZADA

Con el término enseñanza centralizada se define la actividad del maestro quien dirige, controla y decide las actividades de aprendizaje para el alumno.

En lo observado el maestro parece interesado en centralizar la comunicación, es continua su exigencia de que los alumnos se mantengan en silencio, el maestro es quien toma la palabra para explicar en todo momento. Para este caso la participación del alumno se distingue por dar respuesta a preguntas específicas por parte del maestro o la participación en el pizarrón en la resolución de cuestionamientos o ejercicios.

El maestro escribe la *ll* y la *y* y pide a los niños que los lean, las combina con la *a* y pregunta "¿qué dice aquí?" y los niños leen "ya" "lla".

El maestro les dice "vamos a formar una palabra, esta es la letra 'n' escribe la *n* a las sílabas ya y lla ahora dice (yan). Les dice "ahora cantando" y el lee la sílaba. O.C. Cuando el maestro se refiere a leer cantando es que los niños van a leer letra por letra prolongando los sonidos de tal manera que un sonido se vea ligado al siguiente y no de la manera tradicional de silabear o de cortar los sonidos de la letra. Agrega la letra *t* para formar llant, yant, y finalmente agrega la letra *o*.

Les comenta -" dice llanto,yanto"- y junto con ellos sin pedirselos lee la primera palabra llanto y les pregunta -"dirá lo mismo abajo"- señalando la palabra yanto, los niños leen la palabra señalada junto con él.

- "Lo que quiero que ustedes entiendan es que la Y puede cambiar de sonido"- les dice el maestro.

El maestro siguiendo el mismo proceso anterior llega a formar la palabra tallo y la van analizando y leyendo letra por letra, hace lo mismo con la siguiente palabra tayo y los invita a que lean, -"entonces rápido, dice tallo, lo mismo dice abajo"- y los niños leen rápido.

El maestro les explica a los niños -"lo que estuvimos viendo es que dice lo mismo, vamos a usar ésta -señala tallo- y esta no - tayo -. Estamos viendo que la función de la Y nos cambia...."-

Los niños contestan -"la letra"- el maestro corrige y dice -"la palabra"-.

El maestro escribe la palabra llanta y le pregunta a Marisol pidiéndole que le localice en la palabra que está escrita en el pizarrón la letra *l*, la niña no contesta y pregunta el maestro a otro niño -"Josué Reyes ¿en dónde esta la L?"- otro niño dice "no está".

"Esperanza ¿qué dice aquí" -pregunta el maestro señalando la palabra llanta, la niña lee la palabra con voz muy bajita que apenas y se oye el maestro si la escucha y le dice "muy bien"

Los niños se acercan al maestro en el momento en que ellos desean que el los revise o evalúe su trabajo de manera formal.

El maestro al terminar Yolanda con la última sílaba les dice a los niños "ahora copíenme esto en su cuaderno para que no se les olvide" y señala lo que tienen escrito en el pizarrón.

"llena la hoja" -pregunta una niña-

"No, así como está" -contesta el maestro-, señalando las sumas en el pizarrón.

"Profe, la tarea" -se oye una voz como de ruego.

El maestro empieza a recorrer los lugares, llega hasta la pared trasera del primer pasillo de la derecha y se recarga en ella.

Verónica sigue en el suelo. Lizandro dice "así profe?" - el maestro dice "voy Verónica" -la niña se levanta rápido ya que Lizandro se encuentra sentado atrás de ella por lo que la niña sabe que el maestro va a pasar cerca de ella. El maestro al pasar cerca de Verónica.-Le dice- "tu cuaderno".

La primera en terminar es Claudia Yolanda, después Conrado. Verónica se sienta en su mesabanco, y empieza a jugar con sus lápices y a hablar sola en voz muy baja, la veo y el maestro se le acerca para preguntarle "¿ya?, a ver la hoja", la niña empieza a buscar una hoja limpia en su cuaderno pasando hoja por hoja, cuatro niños se le acercan al maestro para que los califique en ese momento.

El maestro califica a los niños, voltea a ver a Verónica y le dice "a ver Verónica no has hecho nada", -se retira de ahí y sigue calificando en el extremo contrario, al lado derecho del salón, se recarga en la pared trasera del salón nuevamente y ve su reloj, son las 2:30, levanta la vista y les dice "apúrenle ya, 2 minutos más, el que no termine ya sabe".

El ruido provocado por las voces de los niños es bajo aún cuando el maestro sale del aula y los deja solos ya sea trabajando o que interrumpa su trabajo para salir cuando se le solicita fuera del aula.

Dos minutos después vuelve a empujar la puerta el conserje y dice "maestro" -haciéndole una seña para que el maestro salga, este sale del salón y platica con dos personas de traje y corbata que traen en su mano una carpeta con papeles y acompañaban al conserje. Estos dos hombres al parecer piden

alguna información al maestro, ya que él les hace señas con la mano indicándoles alguna dirección.

Al salir el maestro, Raúl se da prisa para acercarse a su cuaderno que el maestro le había recogido, corta una hoja de éste se levanta y va en dirección del portagarrafón, moja la hoja y regresa a su lugar. Con la hoja mojada empieza a tallar la paleta de su mesabanco que se encuentra muy rayada con lápiz, el niño se da a la tarea de limpiarla. Los demás niños platican en su lugar sin que haya desorden o gritos.

El maestro basa su trabajo en una estructura de sanciones sustentada en el control rígido de la participación y de la interacción dentro del aula. Además de esto él es el que se ocupa de que todo comience y termine a su debido tiempo. Juzga si un alumno ha pasado demasiado tiempo en el baño o tomando agua. "La influencia de este comportamiento nos recuerda, sobre todo, que la escuela es un lugar en que las cosas suceden, muchas veces, no por que los alumnos lo quieran, sino por que ha llegado su tiempo" (Jackson P. W. 1975).

VIOLENCIA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El proceso de violencia en la relación pedagógica se distingue principalmente por una serie de mecanismos que maestros y alumnos implementan cuando sus intereses no son acordes (por parte del alumno) al proceso educativo. Tratándose del niño, se manifiesta por medio de una serie de conductas que el niño ejecuta y que el maestro ve como distractores que afectan al proceso de enseñanza aprendizaje.

Es posible que este fenómeno se dé en otras escuelas, sin embargo en la escuela observada se caracteriza por toda una serie de momentos en que el maestro constantemente llama la atención a los alumnos con el fin de mantener su atención en la clase.

Los momentos de violencia en la relación pedagógica por parte de los alumnos y distractores son de diversos tipos:

a) Verbales: esto es cuando los alumnos encuentran la forma de comunicarse entre sí en el momento en que el maestro está explicando algo, desatendiendo así la voz del maestro.

En ese momento sale un niño al baño, no me fijé si pidió permiso. Sabina que se sienta a mi lado sigue jugando con su hermanito, el maestro lo nota y le pregunta "a ver Sabina, ¿qué dice aquí?", la niña tiene problemas para leer las palabras que están escritas en el pizarrón, por lo que el maestro le ayuda a la niña que se encontraba en su lugar en el mesabanco jugando, en cuanto el maestro le pregunta la niña se sienta.

Son las 2:58, tres niñas de la primera fila Itzania, Marisol y Ana María están muy interesadas platicando y jugando, el maestro se da cuenta de esto, deja de hablar y se les queda viendo fijamen-

te, hay un momento de silencio que las niñas notan, al darse cuenta de esto y levantar la vista dejan de jugar y platicar y se sientan.

b) Materiales: cuando el alumno saca sus juguetes traídos de su casa para jugar a la hora de recreo durante el transcurso de una clase para jugar ya sea solo o con su compañero de banca.

"Les dije que tres más dos igual a cinco y después dije que $5+3=8$, dije que iban a aplicar esta propiedad y qué era conmutar, cambiar de un lugar a otro" -el maestro recapitula todo el proceso antes mencionado.

Verónica está jugando con un teléfono de juguete musical, se oye la música, la niña se pone el juguete en el oído izquierdo como si estuviera hablando por teléfono mientras el maestro trata de explicar de nuevo lo que es conmutar, al cambiar niños de lugar.

Al terminar de cambiar niños se acerca a Verónica y le recoge el teléfono, camina en dirección de su escritorio donde deja el juguete confiscado.

c) Objeto-anímicos: cuando un alumno usa el material que tiene a su alcance sobre todo si son materiales escolares y que utilizando su imaginación puede hacer que un lápiz o un borrador o cualquier otro material se convierta en un juguete.

Lizandro enreda una liga alrededor de su lápiz como si fuera un trompo, como si lo estuviera encordando.....

Lizandro todavía juega con la liga, amarra los lápices con su liga por un extremo y por el otro ata la liga a su mochila y bosteza, lo hace al parecer sin preocupación alguna como si estuviera aburrido.

Verónica sigue jugando con sus lápices y se voltea dándole la espalda al maestro mientras el se encuentra con Mariscal en el pizarrón tratándole de explicar la forma de conmutar la cuarta suma. Ahora Jorge Raúl juega con su lápiz al carrito, sobre la paleta de su mesabanco, lo talla sobre la superficie y con la boca reproduce el sonido

de un motor.....

d) De necesidades físicas: este mecanismo se caracteriza por el momento en que los alumnos piden permiso para salir al baño o simplemente se paran para ir a tomar agua. Cabe hacer la aclaración que aunque esto no forma parte de violencia pedagógica si es un derecho que puede verse afectado en ellas si el alumno no cumple con sus cometidos.

e) De justificación del material: esta conducta se observa cuando el alumno sale, o se levanta de su lugar con el pretexto de buscar poner en condiciones o usar el material escolar sin que el maestro se lo pida. También en este apartado es importante hacer notar que esta conducta genera una reacción por parte del maestro que puede ser vista como violencia pedagógica .

El maestro sigue preguntando en forma individual por la sílaba que acaba de formar a Aréchiga, a Lizandro quien lee GJA y al cual corrige el maestro y después pregunta a Verónica.

Al mismo tiempo Juan Luis se levanta de su lugar, pide un sacapuntas a la niña que se encuentra sentada al frente de él y se va hasta donde está el bote de basura a sacar punta a su lápiz, otro niño se levanta con Juan Luis y se ponen a platicar, se supone que se cuentan cosas graciosas ya que se observa que se ríen fuerte. mientras esto sucede, el maestro ya se encuentra con la sílaba CO preguntándole a Sonia y a Mario. Juan Luis se queda solo sacando punta, voltea de vez en cuando a ver a los niños que se les ha preguntado para ver si contestan bien.

Esperanza se encuentra escribiendo en su cuaderno y al lado de ella, Sabina tiene los brazos cruzados sobre su mochila que está en la mesa como si tuviera sueño.

Ya hay tres niños sacando punta a su lápiz junto al bote de la basura al frente, al ver

esto el maestro suspende lo que está explicando, se acerca a ellos y los sienta dándoles una palmada en la espalda.

Guillermina y Sabina platican, el maestro les llama la atención solamente pronunciando sus nombres, veo que el niño pequeño, el hermanito de Sabina ya no entró al salón de clase este niño como lo explicó el maestro se quedó en la escuela al cuidado de la hermanita, ya que la mamá se vió en la necesidad de asistir al doctor y no tenía con quien dejarlo.

Dos niños se levantan a sacar punta al bote de la basura y al mismo tiempo se ponen a platicar, otro niño se levanta a tomar agua y se les junta, el maestro se da cuenta y suspende lo que está explicando, se acerca a ellos para mandarlos a sus lugares sin decirles nada, solamente los toca por la espalda y los voltea en dirección a sus lugares.

Se da referencia empírica de los dos mecanismos implementados por los niños ya que estos últimos se dan casi de forma simultánea.

Todas estas conductas llevan como fin principal el que el alumno se fugue momentáneamente de la realidad escolar mostrando un relajamiento de la disciplina y quebrantamiento de la rutina.

Este tipo de conductas observadas en el niño traen consigo una determinada reacción por parte del maestro quien busca lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos para la sesión de trabajo.

MECANISMOS DE COERCIÓN

La idea de una coerción sin amenazas ni dolor es una ilusión (Holt 1965). El miedo es el compañero inseparable de la coerción y su consecuencia inevitable.

Para obligar a los niños a hacer lo que uno quiere y no lo que ellos desean no hay mas que dos opciones; hacer que tengan miedo de lo que les acontecerá si no lo hacen, esto se puede hacer de manera tradicional, abierta y francamente amenazando con palabras duras, privándolos de la libertad o castigándolos físicamente. O se puede hacer tal y como se realiza en la actualidad suave y calladamente, ocultando la aceptación y la retribución para cuyo logro se ha estado entrenando a los niños, o haciéndoles sentir que alguna retribución les espera en lo futuro.

La razón, es que no hay medios para forzar a los niños sin asustarlos.

En este estudio se define coerción como una serie de medidas adoptadas por el maestro como una forma de mantener a los niños trabajando e interesados en lo que él expone, además de tener control y disciplina dentro del salón de clase.

Este proceso, en las situaciones observadas se distingue por la ausencia de la fuerza física o los malos tratos por parte del maestro en respuesta de las acciones de los niños.

La coerción se distingue por la llamada de atención en forma verbal, por poner de pie a los niños al frente junto al pizarrón, por pasarlos al pizarrón al estar distraídos

para preguntarles, con preguntas directas sobre lo que se está enseñando, por la incautación de juguetes y el cambiarlos de lugares cuando platican demasiado con sus compañeros. Todos estos mecanismos son respuestas directas y concretas a acciones particulares de los alumnos.

El maestro se dirige a todos y dice "a ver cantando" y todos leen la palabra HOYO a coro.

Juan Luis empieza a jugar con el niño pequeño que ahora se encuentra sentado a un lado de él, el maestro se da cuenta por que es tanta la diversión que el pequeñito empieza a gritar, el maestro al verlo le llama la atención "Juan Luis" -sólo pronunciando su nombre en forma fuerte y enérgica.

Este fragmento como otros similares de las sesiones observadas muestra la importancia que tiene para el maestro mantener la atención de los niños, a su vez estos saben que no es necesario un regaño para que se den cuenta que se están distrayendo.

El siguiente fragmento que se describe muestra otra de las formas en que el maestro exige la atención hacia las explicaciones que da en su clase. Este texto fue tomado de una clase de español en el que el maestro trabajaba con formación de palabras con H.

Archiga la niña que está a mi lado se encuentra dibujando algo en su cuaderno, el maestro al verla le pregunta "Esperanza ¿cómo dice aquí?" la niña voltea hacia el pizarrón y contesta. De allí en adelante la niña se mantiene atenta a lo

que dice el maestro.

El fragmento que a continuación se describe se observa otra de las modalidades coercitivas adoptadas por el maestro, ésta se caracteriza por pasar al frente al niño con una explicación de las causas que originan la medida tomada.

El maestro corrige y dice "A ver yo solo, dice GU" y pregunta a Sabina y a Esperanza para que le lean la sílaba escrita en el pizarrón.

Pasa al pizarrón a Juan Luis "a ver Juan Luis pasa al frente, pasa ahí al pizarrón, como estabas jugando yo ocupó tu lugar y tu nos vas a enseñar ahora, de acuerdo ¿sí?"

Al instante el niño se para en su lugar y sin que se le pregunte lee las tres sílabas que están escritas en el pizarrón GA, GO, GU.

El maestro también entre otro de los mecanismos empleados para mantener la atención de los niños, utiliza el cambiarlos de lugar sobre todo cuando platican bastante y que una vez llamada la atención reinciden en seguir platicando o jugando.

"A ver Rigo, ven ayúdame, ¿qué letra tengo aquí?" -el maestro señala la letra O con el borrador y vuelve a decir "aquí", el niño responde correctamente. después el maestro le pregunta por las letras que tiene escritas en el pizarrón (A, E, F, R) el niño se equivoca con algunas además de titubear. Mientras el niño trata de contestar el maestro se acerca a la 4ª fila, toma una silla y la pone al frente de la 3ª fila. -

"A ver señálame la letra R, ¿ver qué letra es?" -el niño la señala y al terminar el maestro le

dice "siéntate ahí" -señalando el lugar donde acaba de poner la silla.

En este fragmento se observa una combinación de estrategias del maestro en la que incauta materiales escolares del niño que en su momento eran materiales de juego y además como castigo para al niño al frente por unos instantes durante el desarrollo de la clase.

Cambia de lugar su gis que tiene en la mano derecha con el teléfono que le recogió a Verónica y dice "!Rigo!" -se acerca a él y le recoge 4 sacapuntas con los que el niño estaba jugando.

"A ver Rigo ven para acá" -para a Rigoberto del lado izquierdo del pizarrón por estar jugando y le dice "aquí me vas a ayudar para que me digas quién está jugando". El niño voltea a ver a todos y se mete las manos en las bolsas delanteras de su pantalón pero los ve como si sintiera el castigo a pesar de las palabras del profesor.

Es importante señalar que los mecanismos coercitivos no se aplican en forma general a la totalidad del grupo, en las sesiones observadas se distingue que el maestro es más tolerante con algunos alumnos en comparación de otros, pero esto no se pudo distinguir exactamente con qué tipo de alumnos se es más estricto y con cuales mas tolerante con exactitud, sin embargo se logró obtener de él información en la que enfatizó su interés por ser tolerante con los niños mixtecos, sobre todo los que no dominan el español.

En el siguiente fragmento se describe uno de estos momentos, en el que durante el transcurso de una clase de matemáticas después del recreo una, niña con características étnicas muy marcadas hace caso omiso de la clase y se dedica a hacer durante algún tiempo otras cosas de su interés. Es importante resaltar que todo lo que se describe fue observado por el maestro en todo momento.

Lizandro todavía juega con la liga, amarra los lápices con su liga por un extremo y por el otro ata la liga a su mochila y bosteza, como si se encontrara aburrido.

Verónica sigue jugando con sus lápices y se voltea dándole la espalda al maestro mientras él se encuentra con Mariscal en el pizarrón.....

Verónica se sienta en el suelo cruzando sus pies a la altura de los tobillos para jugar con sus lápices....

Verónica sigue en el suelo. Lizandro dice "así profe" el maestro contesta voy, al oír esto Verónica se levanta rápido ya que Lizandro se encuentra sentado atrás de ella. El maestro al pasar cerca de Verónica le dice "tu cuaderno". Verónica se sienta en su mesabanco y empieza a jugar con sus lápices y a hablar sola, me le quedo viendo y el maestro se le acerca y le dice -"¿ya? a ver la hoja", la niña empieza a buscar una hoja limpia de su cuaderno pasando hoja por hoja, 4 niños se le acercan al maestro para que los califique.

El maestro califica a los niños, voltea a ver a Verónica y le dice "a ver Verónica no has hecho nada" -se retira de allí y sigue calificando en el extremo contrario, al lado derecho del salón, se recarga en la pared trasera del salón y ve su reloj.....

Son las 2:30 espera unos momentos y dice "Ya a ver levanten la mano el que ya calificué". ... Verónica solo voltea a ver al maestro y no levanta la mano para nada, ni cuando el maestro pregunta que levantarán la mano los niños que no habían terminado, la niña tampoco trabaja, solo pasa hoja por hoja de su cuaderno, el maestro desde el centro del salón le dice "Vero ya, ya", la niña solo se le queda viendo.

ENTREVISTA COLECTIVA
MAESTROS DE EDUC. INDÍGENA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
30 DE ABRIL DE 1994
HORA: 9:30 -- 10:30

Nos encontramos en el aula de Séptimo semestre en la Escuela Primaria Francisco I. Madero donde los maestros de educación indígena están cursando la Licenciatura en Educación.

Como maestro asesor en el área de Ciencias Sociales nos corresponde en esta sesión analizar algunas lecturas que son importantes en el desarrollo de mi investigación, para lograr esta apertura de participación general de ellos fue necesario trabajar con los maestros por todo un semestre para que sintieran la confianza de poder hablar de problemas escolares de índole social y sobre todo de carácter étnico.

Estos fragmentos son parte de una sesión considerada como una entrevista colectiva en la cual se habló sobre el tema de la confianza del niño con características étnicas.

Cabe hacer la aclaración que entre cada una de las participaciones de los maestros hubo momentos en que el entrevistado participa, sin embargo sólo se escribieron las aportaciones de los maestros por la dificultad de anotar sus participaciones ya que la entrevista no fue grabada.

ENTREVISTADOR: Los niños recién llegados a Tijuana que atienden en la escuela y que llegan con determinadas características étnicas ¿Cuánto tardan en integrarse y sentirse parte de una comunidad escolar?

GONZALO : "Los niños mixtecos tardan bastante en integrarse a la escuela".

HÉCTOR: "Esto depende de cualquier maestro para que salga adelante (se refiere a el niño), va a depender de la familia para que pueda desenvolverse"-(Habla y da el ejemplo de un niño que actualmente tiene en su salón. El niño es de origen Náhuatl y explica)-:"Este niño tiene seguridad para desenvolverse y domina perfectamente las dos lenguas, el problema se presenta cuando habla, la reacción es de burla por parte de sus compañeros, los niños que se burlan de su forma de ser no son los indígenas, sino los mestizos".

GONZALO: "Esto no es muy frecuente (se refiere al ejemplo anterior del niño náhuatl), por lo general los niños que llegan a la comunidad son del mismo pueblo de Natividad o San Jerónimo (en Oaxaca), cuando llegan aquí ya tienen familiares y rápidamente se relacionan con sus familiares"... "donde si dilatan es en la cuestión de participación" (hace silencio por breve tiempo y continúa) "el que hablen, participen en clase. Los niños que vienen de Toluca no tienen ese problema ya que son comerciantes y se adaptan fácilmente (se refiere al niño náhuatl)... "Nosotros como maestros a veces hacemos mal en ignorar a esos niños, ya que pasan tres o cuatro años y no participan por que no se les puso atención desde un principio".

ISAÍAS: "Es una costumbre o una cierta tradición de como ha sido enseñado en la familia"-se refiere a la estimulación de la confianza por parte de la familia- "Desde ahí lo estamos construyendo, en las escuelas no hay confianza en el niño mismo" -se refiere a que si el niño desde el seno familiar se siente inseguro, esta inseguridad también se va a hacer notar en la escuela.

"Me he fijado en las reuniones de tipo sindical donde no me animo a participar y me fijo que mis compañeros que participan y sueltan su *rollo* muy seguros" -el maestro hace

alusión a maestros no indígenas que participan en las reuniones de tipo sindical- "yo en cambio cuando hablo me siento inseguro y cuando termino de hablar pienso si me daré a entender, creo que el problema es la confianza y es la familia la que da esta al niño".

PABLO: "Estoy de acuerdo que a los niños se les debe dar seguridad, la forma en que desde con su madre adquiere confianza es importante. Cuando el niño se separa de la madre, entonces es el maestro al que le toca desarrollar este papel".

HÉCTOR: "Nosotros tenemos al niño 4 horas, entonces si se descuida al niño entonces los padres no darán confianza...-es este párrafo el maestro trata de explicar que es insuficiente el tiempo que el maestro pasa con el niño como para que sea tan crucial su papel como generador de seguridad en el niño, no lo niega, mas si embargo le otorga a la familia el peso principal en esta construcción afectiva".

JULIA: "Al más tímido es al niño que no le prestamos atención, al más participativo es al que más lo hacemos participar, es al que más le prestamos atención".

GONZALO: "El niño en su casa habla, juega, participa, pero ¿Qué pasa en la escuela? no habla, no participa, cuando uno le pregunta al niño no sé si lo han visto ustedes -se dirige a sus compañeros los ve a todos uno por uno y luego contesta- "que pasa se ríe, se ríe y no contesta. Creo que es el maestro el que debe interesarse en conocer su familia para sacarlo adelante".

ISAÍAS: "El problema no es el mixteco -se refiere a la lengua- sino que es su familia, no es cuestión de lenguaje, es importante que el maestro le dé la confianza al niño, falta un diálogo, tal vez el concepto de escuela que se tiene de ella es como de *correccional* !Vé a la

escuela!, ¡allá verás como te va a ir!, ¡allá si te van a mandar!". -Repite estas palabras como una forma de reproducir la manera como la familia intimida al niño haciendo ver a la escuela como una institución rígida e intimidatoria.

ADRIAN: "Cuando un niño no se siente aceptado dentro de la escuela ellos desertan, ya que no se sienten parte de ella, el problema es complejo, esto sucede no solo con los niños, sino también con comunidades indígenas apartadas en cuestión de socioafectividad"-para esto da como ejemplo personas de comunidades étnicas que al llegar a la ciudad son vistas con extrañeza y mal tratadas por lo que deciden no volver a ella y cuando se les pregunta a cerca de su viaje ellos recomiendan no ir a la ciudad y seguir apartadas en su pueblo.

En esta entrevista se observó que a medida que el tema se iba desarrollando hubo más interés en participar por parte de los maestros todos tenían en su momento una anécdota o una participación certera a cerca del tema.

Dentro de esta entrevista hubo otras participaciones que no se anotaron por que fueron muy anecdóticas y algunas salían del interés de esta investigación aunque no por esto fueron menos ricas en información. Posteriormente se empezó a hablar a cerca del juego como forma de participación del niño indígena entre pares y la creatividad, esta entrevista tuvo que ser suspendida sin concluir estos dos temas por que terminó el tiempo de sesión.

CAPITULO
CUARTO

CONCLUSIONES

En este trabajo se presenta la vida cotidiana de los niños mixtecos en el salón de clase buscando en él la forma como se va construyendo la autoestima en el niño de acuerdo a sus experiencias diarias, nos brinda la oportunidad de asomarnos a ese mundo tan similar y a la vez tan diverso a partir de la descripción y el análisis de las informaciones registradas y que en general dieron la pauta para formular las siguientes conclusiones.

En primer lugar es innegable la presencia de mixtecos en Tijuana, este grupo poco a poco ha buscado nuevos horizontes al emigrar a otros estados relacionando esta con la crítica situación económica que impera en las mixtecas Oaxaqueñas, al llegar a esta ciudad se ven en la necesidad de integrarse totalmente de acuerdo a los requerimientos de la sociedad urbana, en este proceso de integración los migrantes llegan a ocupar los peldaños más bajos en la estructura socioeconómica de la ciudad que les brinda alojamiento. El que de Oaxaca salgan masivamente a indígenas sobre todo mixtecos, los cuales huyen no solo por cuestiones económicas, sino también por represiones de tipo político- caciquil como el caso de los indígena triquis de San Quintin. Estos grupos han elegido Baja California y en especial Tijuana para vivir por sus características particulares que le permiten al mixteco conseguir trabajo ya sea en los Estados Unidos o en el mismo estado. De esta manera, la migración es el efecto social resultante, que propicia la concentración de polos de desarrollo en determinadas zonas del país.

Una vez que las familias mixtecas han decidido residir en Tijuana por diversos factores, se ven en la necesidad de integrarse a la ciudad, ésta integración será cultural, social y económica.

Los migrantes en su mayoría son campesinos que tienden a mantener sus espacios y mecanismos tradicionales de supervivencia. Para lograrlo se ven en la necesidad de actuar en medio de dos fuerzas una que tiende a desintegrarlos como cultura (aculturación) y otra tendiente a conservarlo (resistencia cultural). De este proceso dual, surge la adaptación funcional de la cultura subordinada, en este caso los mixtecos.

La adaptación y adopción, es la dinámica en la que se han desenvuelto siempre la cultura de los mixtecos: cambiar para preservar.

Esto conduce al reconocimiento del fenómeno del contacto no solamente desde el punto de vista cultural siendo que implica también una problemática social y educativa.

De esta idea surge la necesidad de determinar los niveles de integración de los niños mixtecos a la comunidad, se observa que existe una tendencia de integración definitiva a la sociedad anfitriona, desechando pautas culturales que se consideran un obstáculo para dicha integración, buscando hacer a un lado el idioma materno por parte de la escuela y padres de familia y adoptando la racionalidad mestiza, así como los hábitos consumistas y la búsqueda de reconocimiento entre el mundo no indígena.

Es un dramático ejemplo de este tipo de integración, el que los migrantes para vincularse a la ciudad sea necesario adoptar una conversión alternativa, en la que el

grupo indígena pasa a formar parte de la estructura social del grupo opuesto; en posición de inferioridad.

En esta integración los niños debido a la falta de elementos para comprender la sociedad, su idioma, y por lo tanto encontrándose en desventaja para competir en preparación y conocimientos con los grupos mestizos tiende a deteriorar su identidad. Formando una autoestima débil la cual se va construyendo desde la escuela en la cual el niño aprende que esta institución no es la respuesta a sus necesidades, además de que no la entiende y por otro lado la ideología de los padres quienes por tradición han tenido hijos como una forma de cooperativa familiar en donde el niño desde el momento que ya tiene edad para trabajar es invitado a hacerlo ya que de acuerdo a la familia "la escuela no le servirá para nada".

La formación de la autoestima del niño mixteco se ve influida por una sociedad general en la cual vive, que le proporciona pautas culturales muy diferentes a las de su familia y a las de la comunidad en la que vive, por otro lado el niño aprende en la escuela un mensaje oculto en el cual internaliza que es difícil aprender ya que no entiende por completo el mensaje escolar por no estar configurado en su idioma materno, por lo mismo, le será difícil sentir la confianza de participar en el aula por miedo al fracaso, es por esto que no participa y se muestra como un elemento pasivo que inventa estrategias para sobrevivir dentro del aula hasta tener edad para que sus padres le soliciten ir a trabajar en el niño, o el casarse en las niñas.

Esta autoestima será el resultado de valores que el niño internaliza los cuales son proporcionados al principio por su familia, posteriormente por la escuela y finalmente por la sociedad y que serán las guías de sus conductas en su vida futura.

Valores, identidades, roles, etc, serán pautas que el niño tendrá que internalizar en su vida entre dos culturas, los cuáles de alguna forma serán incompatibles o estarán en conflicto con otros. Dentro de este repertorio el niño escogerá las que él juzgue apropiadas de acuerdo a su autoestima para conducirse de acuerdo a las exigencias que un contexto particular se lo demande.

Es importante que el maestro mixteco identifique y busque estrategias para que el niño sienta la confianza de participar en un ambiente de igualdad, en relación a sus compañeros y maestros. Que el maestro estimule el niño a la participación dentro del aula, rescatando los conocimientos y saberes que el niño ha adquirido a través de su familia con el fin de que sean revalorados como un patrimonio cultural del grupo étnico y no sean comparados con la "cultura nacional".

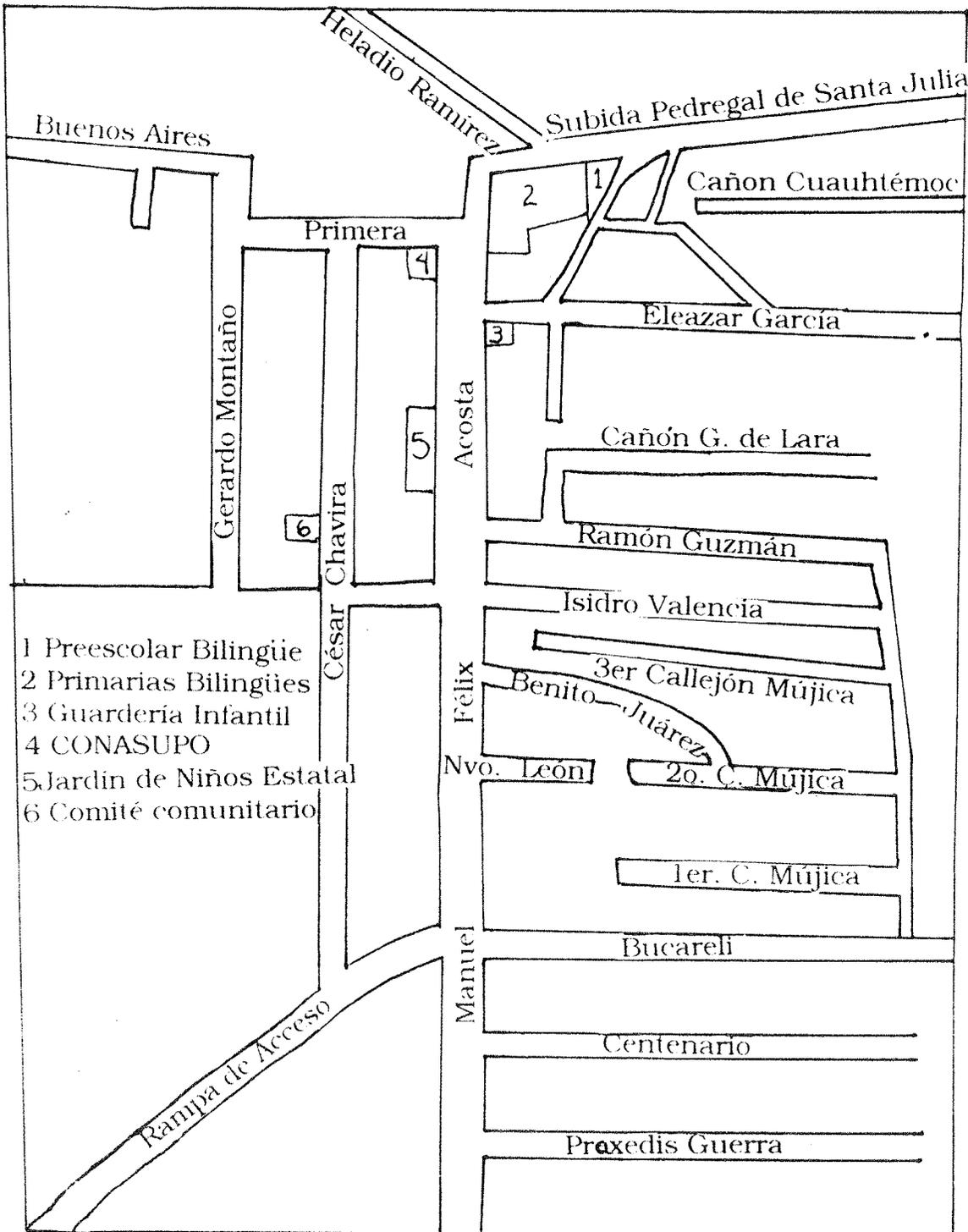
La autoestima es un producto de la internalización de pautas, roles y valores que el niño va adquiriendo a lo largo de su vida, sin embargo ésta puede verse afectada desde los primeros años de su vida al hacerle sentir que carece de los elementos e instrumentos indispensables para poder desenvolverse satisfactoriamente dentro de la escuela, como es el caso de la lengua materna con relación al español que se utiliza principalmente dentro de la misma institución. Es importante en este sentido que se rompa con el proceso de "castellanización" que la escuela ha adoptado en los últimos años para continuar con una modalidad educativa realmente bilingüe a lo largo de todo el proceso escolar y en todos los grados.

ANEXOS

Anexo 1

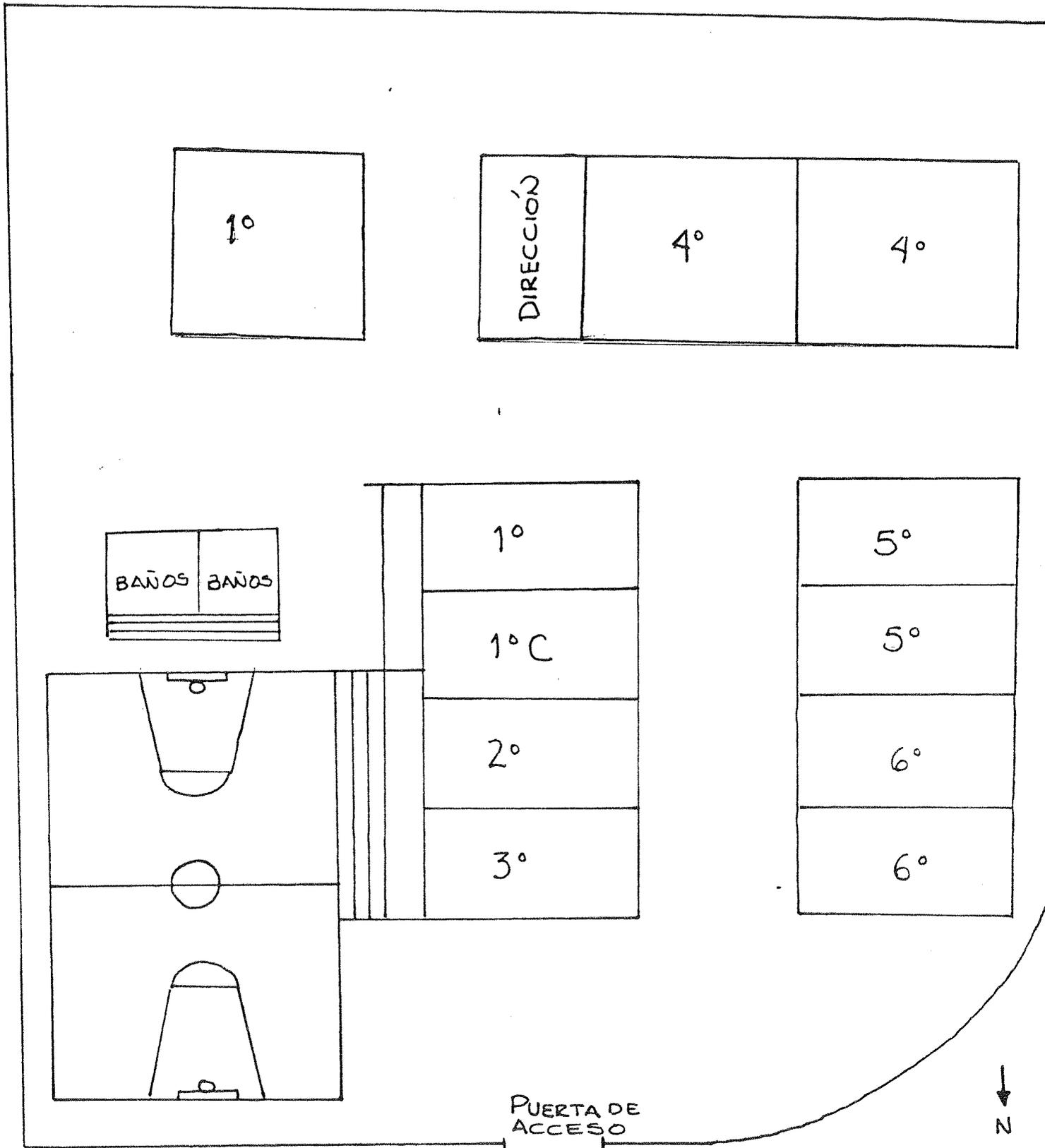
El plano de la Colonia Obrera Tercera Sección, que aquí se presenta pretende dar una idea de la ubicación de las instituciones educativas y de servicios públicos con las que cuenta la comunidad Mixteca en la ciudad de Tijuana. En él se presentan las calles con sus nombres para una mejor localización de cada una de las instituciones del lugar.

Mapa de la colonia Obrera 3ra secc.



Anexo 2

En el presente croquis se representa la escuela observada con sus aulas y la distribución de los grados, para una mayor idea de los espacios educativos.



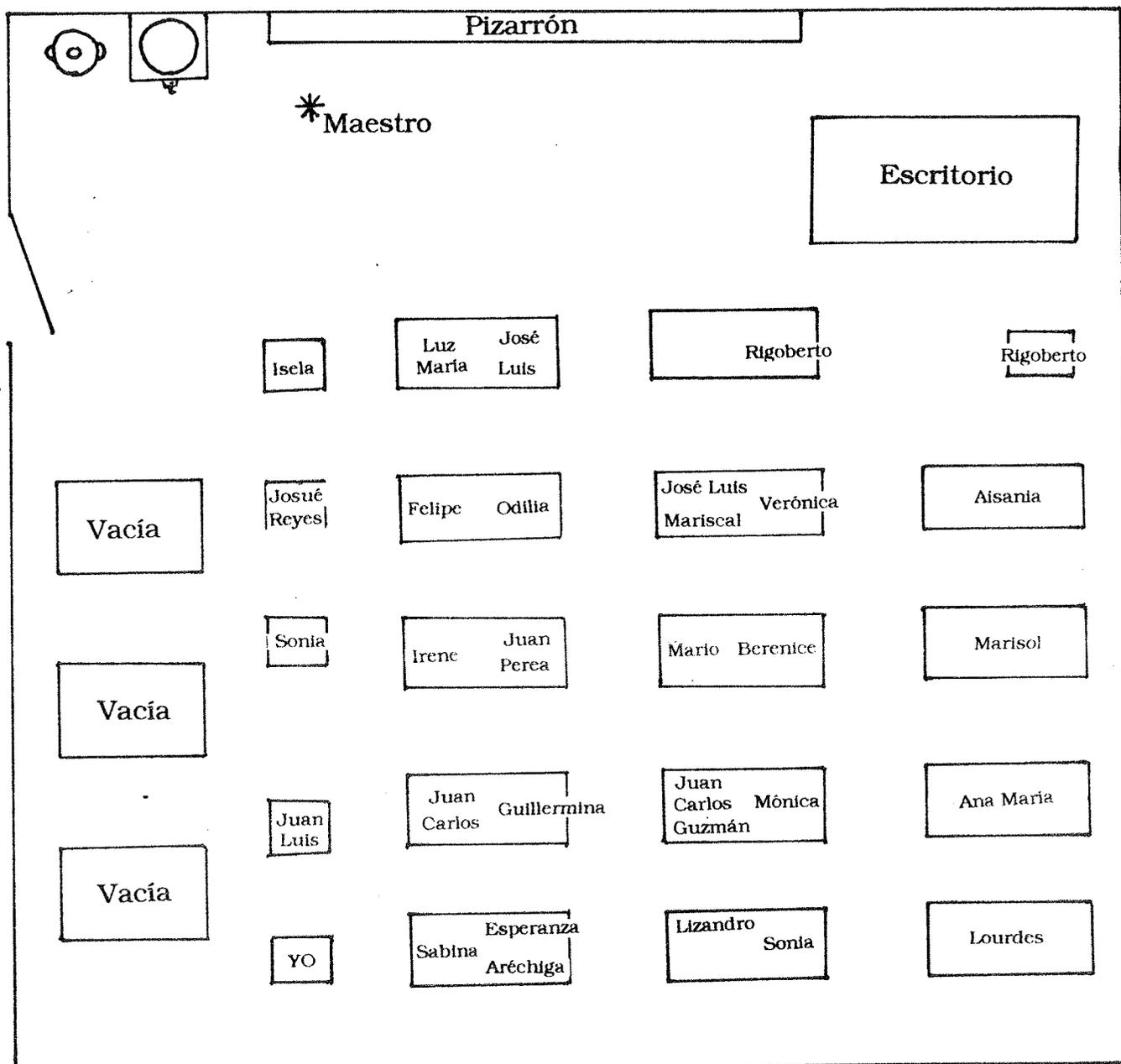
Anexo 3

El presente plano intenta dar una idea de la distribución de los alumnos en el aula, la posición en que el maestro se ubica la mayor parte del tiempo y el lugar desde donde se realizaron la mayoría de las observaciones.

Se representan los lugares tales como el portagarrafón y el bote de la basura, lugares donde constantemente los niños se paraban para dialogar o hacer uso de ellos.

En este mapa se representan mesabancas unitarias con su paleta para escribir integrada y mesas y sillas para dos niños las cuales tal y como se aprecia no fueron ocupadas por completo.

Mapa del salón de clase



BIBLIOGRAFÍA

- Aboud F.E. D.N. Roble "Identity Constancy in Children Developmental processes and Implication
In T.M. Hones K.M. Yardley Eds.
Individual Change and Development
London: Routledge and Kegan Paul 1987
- Aguirre Beltrán Gonzalo "El proceso de aculturación"
Ediciones de la Casa Chata
México D.F. 1957
- Aguirre Beltrán Gonzalo "Teoría y práctica de la educación indígena"
Colección SEP Setentas
México D. F. 1973
- Aguirre Bernal Celso "Historia de Tijuana"
Ed. Panorama
Mexicali Baja California 1975
- Bandura A. "Social learning Theory"
Englewood Cliffs.
N.J. Prentice Hall 1977
- Basaglia, F. "La institución negada"
Barral Editores B.S. A.S.
Argentina 1979
- Benítez Fernando "Los indios de México"
Tomo 1 Editorial ERA
México D.F. 1967

- Bohoslavsky Rodolfo "Psicopatología del vínculo profesor-alumno:
el profesor como agente socializante" en:
Raquel Glazman (Antología)
La Docencia entre el autoritarismo y la igualdad
Ediciones El Caballito/SEP
México 1986
- Bonfil Batalla Guillermo "De políticas culturales y política cultural"
Edición de Culturas Populares
SEP México D. F. 1982
- Branden Nathaniel "Como mejorar su autoestima"
Paidós educador
3ª Reimpresión
México D. F. 1993
- Bronfenbrenner V. The ecology of human development:
Experiments by nature and design.
Cambridge M.A.
Harvard University Press 1979
- Clark Alfaro Victor "Los mixtecos en la frontera norte (Baja California)
Universidad Autónoma de Baja California
Mexicali México 1991
- De la Fuente Julio "Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad
Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes
I.N.I. 4ª Reimpresión
México D.F. 1989
- Edwards Verónica "Los sujetos y la construcción social del conocimiento
escolar en primaria: un estudio Etnográfico"
Cuadernos de investigación D.I.E. CINVESTAV IPN
México D.F. 1986

- Halla C. y G. Lindzey Theories of personality
New York, Wiley 1957
- Heller Agnes "Sociología de la Vida Cotidiana"
Ediciones península
Barcelona España 1987.
- Henry Jules Essays on Education en: Alicia Molina (Antología)
Diálogo e interacción en el proceso pedagógico
Ediciones El Caballito/SEP
México D. F. 1985
- Heterington E. M. Contemporary reading in child psicology
Parke Eds. 3ª ed.
McGraw Hill New York 1988
- Holt John How Children Fail (Cómo fracasan los niños)
Pitman Publishing G. 1º ed.
New York 1965
- Ibarrola María "Educación: Reproducción y resistencia
Las dimensiones sociales de la educación (Antología)
Ediciones El Caballito/SEP
México D.F. 1985
- INEGI XI Censo General de Población
INEGI México 1991
- Ipola Emilio "La inserción de lo educativo en lo social"
Ponencia presentada en el Foro sobre Educación y
sociedad preparatorio para el Congreso Nacional de
Educación.
Jalapa Veracruz, México 1981

- Jackson, P. W. "La monotonía cotidiana"
Antología Grupo Escolar
Universidad Pedagógica Nacional
"La vida cotidiana en las aulas"
Madrid, Marova, 1975
- James W. The principles of psicology (Vol 1 y 2)
Holt New York 1990
- Kohl Herbert "Disciplina" en:
Raquel Glazman (Antología)
La docencia entre el autoritarismo y la igualdad
Ediciones El Caballito/SEP
México D. F. 1986
- Markus H. Self Schema and Processing information about the self..
Journal of personality and Social Psicology
No. 35, 63, 78. 1977
- Nolasco Margarita "Aspectos sociales de la Migración en México"
Tomo II SEP INAH
México D. F. 1980
- Paradise Ruth "Socialización para el trabajo: la integración
maestro-alumnos en la escuela primaria.
Tesis para obtener el grado de Maestría
D.I.E. C.I.E.A --I.P.N.
México D. F. 1979
- Ravicz S. Robert "Organización social de los mixtecos"
Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes
I.N.I. México D.F. 1965

- Rockwell Elsie "Etnografía y teoría en la investigación educativa"
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN
México D.F. 1980.
- Rockwell Elsie (et. al) "Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico"
1982-1985 Informe Final, s. e.
D.I.E. I.P.N. México D.F. 1987
- Rosemberg S.M. A Gara "The multiplicity of personal identity"
Review of personality and Social Psicology
No. 6, 87, 113 1985
- Whittaker James "La psicología social en el mundo de hoy"
Editorial Trillas
México D.F. 1980
- Woods Peter "La escuela por dentro, la etnografía en la investigación
Educativa
Ediciones Paidós/MEC
Barcelona, España--México 1989.