

Apropiaciones culturales de las familias migrantes indígenas en la ciudad y arbitrario cultural de la escuela urbana en Pachuca de Soto, Hidalgo.

**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Área Académica de Ciencias de la Educación
Estudios sociales y culturales en educación**

Rosa Elena Durán González

Lydia Raesfeld

rosydurang@hotmail.com

lydiaraesfeld@yahoo.com.mx

Foro temático 8. Desigualdad, exclusión y divisiones de clase como desafíos para la educación intercultural (*sección temática bilingüe*)

Partimos del supuesto que la familia y la escuela asumen la responsabilidad de educar a los niños. Las escuelas, al recibir a los niños, esperan que ellos cuenten un bagaje cultural, social y recursos económicos para apoyar el proceso de escolarización, cuentan que la familia proporcione los materiales y el equipamiento escolar; asimismo, la familia es la estructura que proporciona reglas, normas, alimentación, recursos materiales, emocionales y cuentan con determinado capital cultural y económico para invertir en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos. En este sentido, para Berger y Luckman (2003) la familia es socialización primaria donde los sujetos reciben adecuada estimulación afectiva, alimentación y salud y se proporcionan condiciones favorables para internalizar reglas y normas, cultura y valores de respeto y convivencia así como la adquisición del capital.

Es por tanto, objetivo de este trabajo, profundizar en los aspectos culturales de las familias migrantes indígenas y los niños y la relación que guardan con la escuela como arbitrario de

la cultura dominante. Los indígenas en tanto grupo marginado se han mantenido excluidos de procesos educativos y su capital cultural institucionalizado es escaso o nulo. Los migrantes están sometidos por parte de los agentes del campo de la cultura dominante, por ser económicamente dominados, culturalmente subordinados por el orden social establecido. Sin embargo se pretende dar cuenta de las apropiaciones y resignificaciones de la cultura de las familias indígenas en la ciudad así como la distancia de la escuela ante estos saberes que desde el modelo tradicional homogeneizante, estandariza y desdibuja la diversidad cultural.

La perspectiva teórica plantea un enfoque relacional: por un lado el concepto de cultura como proceso, dinámico y en constante reconstrucción (Ariño, 2003) y la cultura como recurso o capital, distribuido en la sociedad de manera desigual y aceptada legítimamente por los sistemas de clasificación. Incorpora para el análisis de este trabajo los conceptos de campo habitus y capital y la distancia existente entre la cultura hegemónica de la escuela y la cultura subordinada de las familias migrantes indígenas en la ciudad.

La población encuestada para este estudio fueron 80 familias de origen indígena así como 173 niños entre el rango de 6 a 16 años. De esta población identificamos que el 71% se dedica a estudiar y el 3% estudia y trabaja.

Todos los niños encuestados pertenecen a hogares indígenas en donde al menos uno de los padres habla lengua, por tanto están en contacto con la cultura de origen y su lengua materna.

La lengua es una dimensión importante del habitus en los agentes ya que es un conjunto de disposiciones que se constituyen en un campo. En México y la ciudad de Pachuca ha predominado la lengua del español como lenguaje dominante, a través del tiempo y del espacio las prácticas lingüísticas legítimas han sido y son el uso del español, esto tiene como consecuencia una censura tanto por los dominantes como los agentes que hablan lengua. Entre los hallazgos se encontró que la lengua tiene una práctica social solo en el ámbito familiar. Hay una disfuncionalidad de la lengua en espacios públicos, esto se explica porque la cultura hegemónica ha legitimado el uso del español y otras lenguas han

entrado en desuso. Esto conlleva la discriminación hacia prácticas lingüísticas y provoca el desdibujamiento y ocultamiento de los hablantes de lengua indígena.

Por otro lado en la escuela no se estimula el uso de la lengua, el uso del español es un requisito para que puedan aprender con la finalidad de encontrar un trabajo. Esta disposición irreversible, es producto del trabajo pedagógico primario que se reconstruye en la familia cuando se establece en la ciudad y reforzado por el trabajo pedagógico secundario de la escuela. Existe una distancia más corta entre la familia y la escuela en cuanto a la percepción e importancia que tiene la escuela y estos significados son compartidos. Sin embargo, la selección de significados de la escuela así como los saberes o contenidos de matemáticas, español, dominio de competencias lectoras se expresa en una distancia mayor que conlleva a bajo rendimiento escolar. La distancia es mayor entre el habitus inculcado en la familia y el habitus que inculca la escuela con el riesgo de reproducir el arbitrario cultural de la cultura dominante.

Apropiaciones culturales de las familias migrantes indígenas en la ciudad y arbitrario cultural de la escuela urbana en Pachuca de Soto, Hidalgo

INTRODUCCION

La finalidad de este trabajo es dar cuenta de las familias migrantes indígenas en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo y profundizar en aspectos sociales y culturales. Se pretende dar un paso hacia la comprensión del fenómeno social desde los conceptos centrales de capital cultural de las familias, la dinámica familiar y las implicaciones que tienen en la educación de sus hijos e hijas.

El abordaje metodológico asume un paradigma constructivista apoyado en métodos cualitativos y cuantitativos para la doble visión objetiva-subjetiva, es decir, la objetivación de primer orden de corte cuantitativo incorpora el procesamiento de base de datos del INEGI la aplicación de un cuestionario socioeconómico y educativo aplicado a las familias migrantes indígenas y procesado con el software spss para construir ejes de análisis sobre estructuras objetivas “espacios de posiciones y la distribución de recursos socialmente eficientes que definen la tensiones externas que se apoyan en las interacciones y representaciones” (Bourdieu, 2005:37)

El otro abordaje metodológico constructivista y relacional corresponde a las interacciones y representaciones subjetivas que pueden mirarse a través de la lente de la fenomenología social. El estudio de corte cualitativo contempló un trabajo etnográfico que develó la dinámica social familiar, las relaciones interétnicas, los problemas de convivencia de los niños de distinto origen, uso de la lengua con alumnos de distinto origen étnico. Se consideró la aplicación de la entrevista en profundidad a maestros, alumnos, padres de familia y en especial a las madres para dar a conocer los distintos puntos de vista de los actores involucrados para explicar las categorías de percepción y apreciación que estructuran su acción desde su interior.

Una vez identificada a la población hablante de lengua indígena en la ciudad de Pachuca, se localizaron las escuelas primarias donde se concentra el más alto índice de niños y niñas de origen indígena y en especial la escuela —Libertadores de América, la cual cuenta con 516 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2007/08. De estos alumnos se identificaron por parte de los mismos maestros 93 alumnos como indígenas. Sin embargo en una revisión directa con los alumnos resultó que 198 niños hablan la lengua indígena, o más bien crecen en un contexto familiar y cultural indígena, ya que sus papas hablan la lengua. A partir de localizar a las familias de las niños, se aplicaron 80 cuestionarios que corresponde uno por familia con un total de 430 individuos, considerando los siguientes aspectos: datos de identificación general de cada miembro del hogar, uso del español y de la lengua indígena, escolaridad, situación de trabajo tanto de padres como niños en dado caso, la situación de los niños en la escuela, la situación de las mujeres migrantes, el proceso de migración y la vivienda de la familia. Posteriormente se enriquecieron los datos cuantitativos con una serie de 18 entrevistas a profundidad con maestros, niños y padres.

En este mismo orden se presentan a continuación los resultados de los distintos apartados: el primero contiene un estudio empírico de la ubicación de la población: familias migrantes indígenas en la ciudad a partir del procesamiento de datos del INEGI 2005, la ubicación de la escuela donde asisten los niños y las familias que apoyan el proceso educativo de los mismos. En un segundo apartado se exponen los hallazgos principales referentes a las apropiaciones culturales de las familias y la relación que guardan con la escuela donde asisten sus hijos. Se hace indispensable profundizar en conceptos de campo y habitus conforme se avanza en la comprensión del fenómeno social. El campo es un espacio social de relaciones objetivas y subjetivas en el que siempre están en juego capitales específicos diferencialmente distribuidos, el *habitus*, es la matriz generadora de las prácticas sociales y el concepto de capital que lo clasifica en cuatro tipos: capital económico, capital cultural (objetivado, institucionalizado e incorporado) el capital social (redes de relaciones e influencias) estos últimos se profundizarán en este apartado aunque se reconoce la relación que guardan estos capitales entre sí. En un tercer apartado, se presenta la relación que tienen estos capitales con la situación escolar de los niños y niñas indígenas en escuelas urbanas, los conflictos y la discriminación interétnica por el uso de la lengua y las condiciones adversas del contexto, mismo que se explica por la distancia que existe entre la cultura hegemónica de la escuela y la cultura subordinada de los migrantes indígenas.

I FAMILIAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE PACHUCA HIDALGO, UNA MIRADA OBJETIVA

Los datos del II Censo de Población y Vivienda del año 2005 arrojan una cifra de 6 millones de hablantes de lengua indígena mayores de 5 años¹ (<http://www.inegi.gob.mx>) y tomando en cuenta también a los niños de 0 a 4 años de edad, quienes crecen en un hogar cuyo jefe habla lengua indígena, es decir, que crecen en un ambiente cultural indígena², se alcanza una cifra de 10 millones 253 mil personas que hablan lengua indígena en el país. Esto significa un porcentaje de alrededor de 10.5 % del total de la población³. Por otro lado

¹ http://www.inegi.gob.mx/lib/olap/general_ver3/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=7248

² Este indicador fue agregado a las preguntas de los censos del INEGI en el año 1995.

³ Hay que tomar en cuenta que existe una discusión sobre la mejor forma de cómo definir cual persona es indígena o no. El INEGI utiliza en sus censos tradicionalmente el criterio lingüístico: la persona que habla lengua indígena y así lo registra en los censos, es la persona que cuenta, que se identifica como indígena. Sin embargo, es sabido que en los censos hay una gran cantidad de gente que no quiere admitir que habla lengua

la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI - antes Instituto Nacional Indigenista, INI) junto con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), estimaban ya para el año 2000 que la población indígena había alcanzado cerca de 13 millones a nivel nacional, representando entonces el 13 % del total de la población aproximadamente (CONAPO 2001: 165). El debate sobre la filiación indígena plantea que se considera indígena a la persona que tiene como herencia de al menos, uno de los padres, la lengua indígena, lo hable o no, porque esta herencia cultural prevalece en el núcleo familiar, la otra postura es la auto afiliación a un grupo étnico como identidad asumida. La posición sostenida es por los representantes indígenas ante los distintos órganos de Naciones Unidas, corresponde al propio indígena y al pueblo en su conjunto decidir quiénes son sus miembros, en este sentido abogan por la autodefinición. A la vez que destacan otros elementos como la ascendencia, la identidad colectiva, la aceptación del grupo, el vínculo histórico con la tierra y el idioma (CEPAL, 2006⁴). También las Naciones Unidas, avalan la autodefinición.

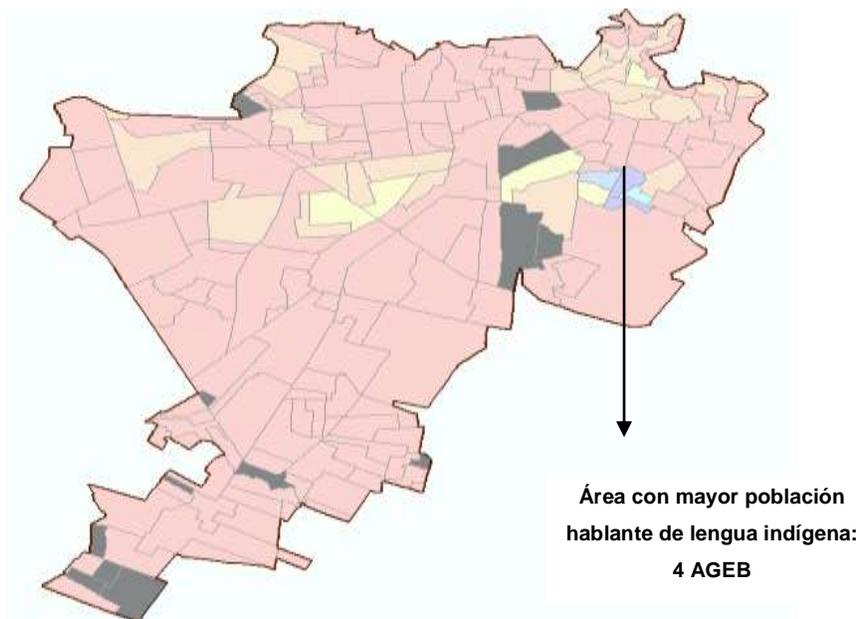
Ante estos planteamientos, se toma con reserva las cifras oficiales que proporciona el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), del censo de población y vivienda se toma como principal y único indicador sobre si es hablante de lengua indígena. Sin embargo, para efecto de este trabajo se considera un punto de partida estos datos para posteriormente a través de la etnografía se puedan identificar por medio de otros mecanismos como la interacción y etnografía la identificación de una cifra cercana a la realidad. Según datos oficiales, la población indígena en la ciudad de Pachuca Hidalgo es de 5872 hablantes de lengua indígena, distribuidos en 235 Areas Geoestadísticas Básicas,

indígena, ya que han sufrido situaciones de discriminación al interior de la sociedad por otros grupos. De tal manera los datos del INEGI siempre subestiman la población indígena en el país. También hay que considerar que el INEGI cambió la estrategia de identificación de la población indígena a partir del censo de 1995, cuando se incluyó una pregunta nueva en el cuestionario acerca del contexto cultural en donde crece una persona. Dicha pregunta indaga acerca del hogar del encuestado y específicamente si el papá o la mamá hablan lengua indígena; deduciendo de esta manera que una persona o un niño creciendo en un hogar indígena, también crece en un ambiente cultural indígena y por ende, culturalmente, pertenece a la población indígena del país. No existe hasta la fecha una pregunta de autoadscripción en los cuestionarios de INEGI como —¿Se siente Usted indígena? ¿Usted se autodenomina indígena?|| , lo cual podría arrojar un resultado de la cantidad de HLI totalmente distinto al que conocemos hasta hoy.

⁴ http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/SISPPI_notastecnicas.pdf

(AGEB.⁵ de los cuales, el 22% de esta población se concentra en 4 de estas AGEB, (ver mapa 1).

Mapa 1
Distribución por AGEB del Municipio de Pachuca de
Soto Hidalgo

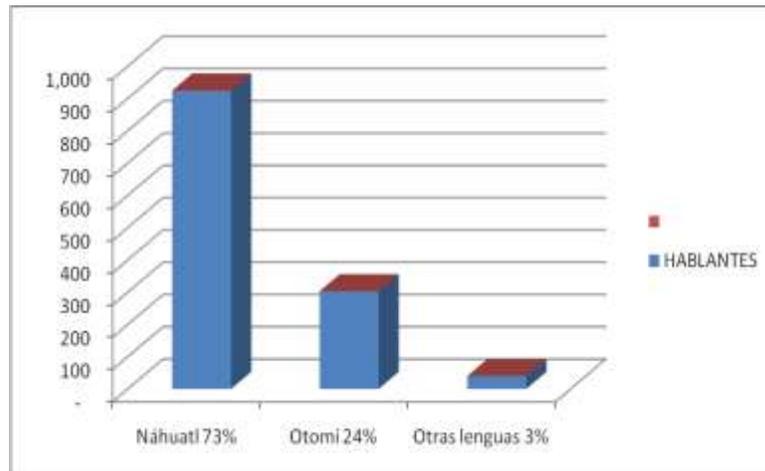


La población hablante de lengua indígena que corresponde a las cuatro AGEB, son 1267, de los cuales 592 son hombres y 675 mujeres. De esta población se identifican 924 hablantes de náhuatl, 303 de otomí y 40 de otras lenguas, entre las que destacan la tepehua y mazahua, (ver gráfica 1)

⁵AGEB, Área Geoestadística Básica, unidad de análisis conformada con un espacio geográfico delimitado para estudio demográfico de la población.

Gráfica 1

Lenguas indígenas que hablan en 4 Áreas Geoestadísticas Básicas

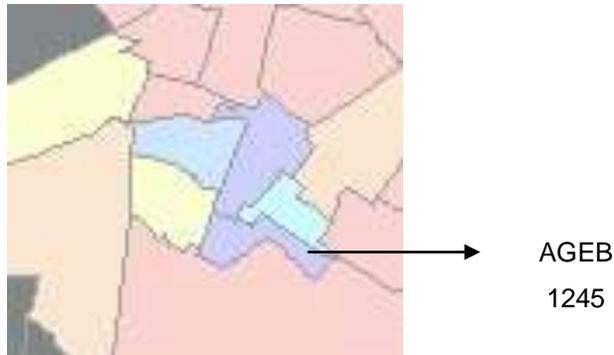


Datos procesados de la fuente del censo de población y vivienda del INEGI, 2005.

En un segundo momento observamos, de acuerdo con la gráfica⁶ número 2 que se presenta a continuación, un mayor porcentaje de población indígena en la AGEB 1245, este fue uno de los criterios para seleccionarla como objeto de estudio ya que su población aumentó en el año 2005 en relación al censo del 2000 mientras que en las otras AGEB, la población disminuyó. De los 1267 indígenas identificados 592 son hombres y 675 mujeres. En esta población, la lengua que predomina es la náhuatl con 73%, seguida de otomí con un 24% y otras lenguas entre las que se cuenta el mazahua. La AGEB 1245 está constituida por 40 manzanas delimitadas por las calles Real Oriente, Avenida Principal, Revolución, Estrellas y Guadalupe Victoria. En aspectos de infraestructura, se ubican en el área de estudio tres escuelas de educación básica, un preescolar, 1 escuela primaria y secundaria, una caseta de policía y un Centro de Salud que atiende a la población tal como se muestra en el plano urbano de la AGEB 1245. (Mapa 3).

⁶ Datos procesados del censo 2005 del INEGI

Mapa 3
Área Geoestadística 1245



Es en esta zona donde se localiza la Escuela Libertadores de América. La negociación para contactar a las madres de familia fue a través del director y los maestros, con su apoyo se pudieron aplicar 80 cuestionarios que corresponden a un cuestionario por familia.

Todas las familias de este estudio, tienen niños en edad escolar entre 6 y 13 años, matriculados en la escuela Libertadores de América localizada en el AGEB 1245. El total de la muestra se compone con una población de **430 individuos**, el 53% corresponde al sexo femenino y el 47% al sexo masculino. Los informantes fueron en su mayoría mujeres, es decir, 67 mujeres y 13 hombres, esto se explica porque a la mujer se le ha delegado el cuidado de los hijos aun cuando ella labore, su participación es mayor cuando la escuela convoca a juntas, las madres de familia de hogares indígenas mantienen una comunicación más cercana con los profesores y un vínculo mayor con la escuela que los padres de familia.

Lugar de origen

En el estudio, se identificó un flujo migratorio intra- estatal, es decir, 243 hablantes de lengua son originarios de municipios del estado. Enseguida el flujo migratorio viene del estado de Veracruz aunque en menor proporción, esto se explica por por la cercanía de las huastecas hidalguense y veracruzanas, posterior a estos estados y en cifras menores se ubica el D.F. con 5, Puebla con 3; BCN, Chihuahua, Edo. de México, Sonora con 2 migrantes.

CAPITALES: CULTURAL Y SOCIAL DE LAS FAMILIAS INDÍGENAS EN LA CIUDAD

Capital cultural

Los indígenas, históricamente marginados y excluidos de procesos de desarrollo económico y social y educativo y han tenido que renunciar a su cultura para poder incorporarse al modelo económico vigente, la renuncia a su cultura y a su lengua materna, ha sido eficiente desde el modelo asimilacionista el cual niega la diferencia y la percibe como un obstáculo para el desarrollo.. En la actualidad, los migrantes indígenas aún continúan sometidos por parte de los agentes del campo de la cultura dominante, por ser económicamente dominados, culturalmente subordinados en capital cultural institucionalizado ya que de los migrantes indígenas encuestados en el rango de 23- 45 años, el 25% de mujeres y el 14% de hombres son analfabetas. Estos datos confirman el fracaso del sistema educativo aún con programas compensatorios que se implementan en zonas rurales, la brecha de desigualdad educativa, social y por tanto económica los ha marginado de una educación con calidad y ejercicio de sus plenos derechos con equidad y justicia social.

En cuanto a estudios de primaria, tanto de hombres como mujeres del mismo rango, asciende al 43%, mientras que en el nivel de secundaria los hombres tienen el 21% y las mujeres el 14%. Para el nivel de bachillerato solo el 7% de los hombres y el 4 % de las mujeres acceden a este nivel. En la adquisición de capital cultural que tiene transferencia a tasa de cambio a capital económico las mujeres acceden en 2% (4 por 1 hombre) a carreras técnicas, mientras que los niveles superiores como normal y licenciatura se identificó un caso de mujer en cada nivel que corresponde a menos del 1% en las mujeres, pero del 0 por ciento de los hombres, mostrándose mayor persistencia a terminar un rol educativo.

Capital cultural Incorporado

El capital cultural incorporado, se considera la herencia ancestral de la lengua, tradiciones, costumbres, saberes, valores, formas de entender y explicar el mundo, pensamiento y procesos de aculturación entre la cultura indígena y mestiza, cultura náhuatl, otomí que han sido objetivados en prácticas culturales, habitus. Los conocimientos y habitus heredados a través de un trabajo pedagógico que tiene como mecanismo de reproducción la socialización primaria, se han transmitido de generación en generación.

Del total de 407 encuestados, identificamos que más de la mitad habla lengua indígena, considerando que 85 personas no contestaron. En nuestro estudio, identificamos que son ambos padres quienes la hablan y en mayor proporción las mujeres. En línea directa de parentesco son los hermanos, primos y por supuesto los padres de migrantes quienes la hablan. En la ciudad, vivir en cercanía con otras familias migrantes hablantes de lengua, favorece que puedan practicarla.

La lengua tiene una práctica social solo en el ámbito familiar. Hay una disfuncionalidad de la lengua en espacios públicos, esto se explica porque la cultura hegemónica ha legitimado el uso del español y otras lenguas han entrado en desuso. Esto conlleva la discriminación hacia prácticas lingüísticas y provoca el desdibujamiento y ocultamiento de ser hablante de lengua.

Redes sociales y migración de familias

El 74% de los migrantes indígenas de nuestro estudio, tenían como único destino a la ciudad de Pachuca, Hidalgo, a pesar de que el 70% no conocía la vida en la ciudad, favoreció el proceso de inserción las redes sociales generadas por los jefes de familia quienes son los que deciden la migración de la familia, o en el caso de las hijas, cuando quedan en custodia de una familia receptora en la ciudad que las recibe con oferta de trabajo doméstico.

En el caso de las familias nucleares deciden permanecer definitivamente en la ciudad cuando los hijos están en etapa escolar (preescolar, primaria y secundaria) también más de la mitad, no tiene pensado regresar a la comunidad, solo un 21% piensa volver después de muchos años, cuando los niños terminen la escuela.

La mitad de las mujeres encuestadas opinaron que vivir en la ciudad tiene mayores ventajas que desventajas. Uno de los motivos principales de permanecer en la ciudad además del aspecto económico y mejores ingresos es la escuela de los hijos y atención médica aún cuando no tienen servicio del sector salud. En el caso de las mujeres indígenas solteras y mayores de edad se identificó mayor autonomía sobre decidir a qué ciudad migrar. En ellas se identificó una red de solidaridad con sentido de pertenencia étnica por ser hablantes de alguna lengua. Las relaciones interétnicas e intraétnicas mediante el soporte mutuo de la vivienda y gastos.

En el proceso de migración de la comunidad a la ciudad de las familias, se entretiene una red migratoria femenina con vínculos familiares que favorece el trayecto como la estancia en la ciudad. La consanguinidad directa como hermanas, primas, tías así como familiares políticos como cuñadas, suegras etc. respaldan la sobrevivencia de los migrantes recién llegados. También favorecen el envío de remesas de la ciudad a la comunidad y viceversa, los artículos enviados van desde alimentos tradicionales que no se encuentran en la ciudad y que favorecen sus prácticas culturales, principalmente en fechas importantes como día de muertos.

El regreso al pueblo se da en periodos cortos y por sucesos importantes como nacimientos, bodas, fiestas religiosas o muerte de algún familiar. A pesar de vivir en la ciudad y decidir permanecer en ella definitivamente, no rompen el vínculo con la comunidad de origen ni con sus costumbres y tradiciones, objetivadas en prácticas culturales y consumo de bienes de la comunidad. Las redes femeninas tienen vigencia permanente, no difieren por tener poco o mucho tiempo en la ciudad y se refuerzan en periodos vacacionales escolares de sus hijos.

La re significación de la cultura a través de costumbres y tradiciones

Los migrantes realizan prácticas sociales culturales como bautizos, bodas, cumpleaños con los platillos tradicionales de su lugar de origen. Los ingredientes se consiguen a través de remesas pero también se comercializan en tendejones el día miércoles. En el lugar donde viven se reproduce la práctica de compra venta de productos. En casa las niñas ayudan a su elaboración de los platillos. Incorporan otros elementos o utensilios para su elaboración propios de la ciudad, con la incorporación de otros elementos que se utilizan en la ciudad como la licuadora, productos procesados: Las cosas que les agradan de la ciudad es que pueden comprar de todo más barato, frutas y verduras.

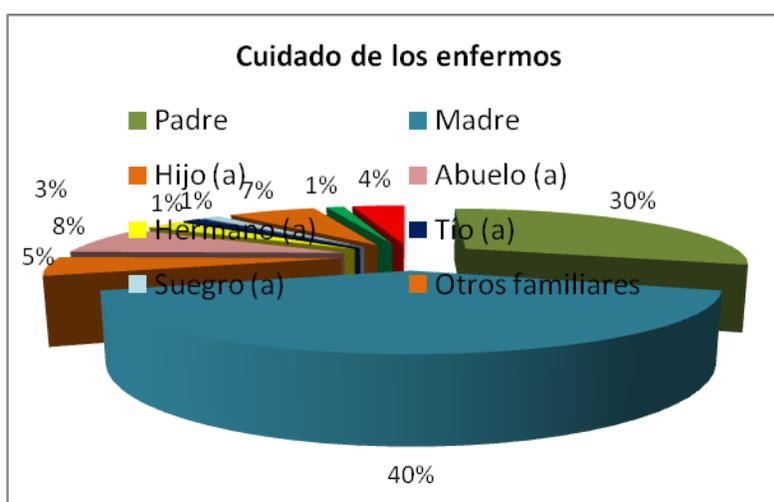
III LOS AGENTES Y ASPECTOS EDUCATIVOS DE SUS HIJOS

Identificamos que en la ciudad se da una mayor participación del padre en el cuidado de los hijos y en la atención en la escuela. Esta atención también se distribuye con los hermanos mayores, quienes pueden apoyar con el cuidado y ayuda, especialmente las niñas se les delega el cuidado de sus hermanos cuando la madre sale a trabajar.

En familia con jefatura femenina, los niños asumen la responsabilidad de su cuidado. Llegan de la escuela y se atienden de comer, las niñas mayores cuidan a los hermanos pequeños y se encargan de llevarlos a la escuela o alimentarlos.

También el cuidado de los enfermos es asignado a la mujer en un 40% aunque también se identifica mayor participación del padre de familia en la ciudad con un 30% y otros familiares como abuelos y tíos el 26% restante así como el 4% nadie cuida a los enfermos, (ver gráfica 14).

Gráfica 14. Distribución entre los agentes sobre el cuidado de los enfermos en la ciudad.



La mujer migrante indígena asume la responsabilidad de apoyar el proceso educativo de sus hijos. En la ciudad existe una mayor disposición a que sus hijos continúen estudiando en relación con la comunidad. Esto en relación con el tiempo que han vivido en la ciudad además de que la escuela en la ciudad, es valorada socialmente y las mujeres se ocupan más

y dedican más recursos y tiempo que en la comunidad. También se da mayor participación del padre en tareas y actividades escolares.

A pesar que dedica mayor tiempo a las tareas, su escaso capital cultural institucionalizado es un obstáculo, resulta difícil la ayuda en tareas, la mitad puede apoyar y el 28% no pueden ayudar en nada. De aquí la importancia de implementar estrategias de apoyo para los niños, hijos de migrantes para reducir la desigualdad educativa y bajo aprovechamiento y reprobación de los niños.

Se identificó que las madres que participan más de cerca con la escuela con las que tienen mayor escolaridad así como también mayor tiempo de vivir en la ciudad. Las madres que no participan ni apoyan son las que no hablan español o son recién llegadas. Es importante que la escuela identifique esta problemática e implemente mecanismos de participación de la familia y trabajo articulado para evitar la deserción y problemas de aprovechamiento.

Los niños y las niñas de origen indígena en la escuela

Los niños han crecido en un ambiente familiar donde se viven las expresiones culturales objetivas y subjetivas entre las cuales se considera la lengua indígena. De los 129 niños encuestados, solo el 20% habla lengua indígena, el 33% aseguró no hablarla y el 34% no contestó. Resulta relevante este dato por el ocultamiento de procedencia indígena en la ciudad. Los niños indígenas expresan *vergüenza de admitir su origen étnico* y sufren discriminación entre ellos mismos. Los maestros confirman que estos problemas conllevan baja autoestima, falta de socialización y aprovechamiento escolar.

En cuanto a la lengua que hablan, predomina el náhuatl con un 84% y un porcentaje del 16% habla otomí (ver tabla 7). Sin embargo en entrevistas en profundidad se identificó que existen niños de regiones más alejadas hablantes de maya de Centroamérica y Chiapas, mismos que no aparecen identificados en el tratamiento estadístico.

Tabla 7. Lengua que hablan los niños

Lengua que hablan niños entre 6 y 16 años	
náhuatl	31
otomí	6
totales	37

El uso de la lengua en la escuela se da esporádicamente en lugares como el patio de recreo. Los maestros detectan problemas de socialización cuando un niño o niña hablante de lengua indígena se incorpora a la escuela por primera vez, se muestran tímidos, no hablan con nadie, y los demás niños abusan y lo violentan tanto física como verbalmente.

En las primeras visitas a las escuelas resaltan también ciertas cuestiones de discriminación que van desde las risas y burlas (“*que tan raro hablas...*”, “*no sabes cómo decir esto...*”, “*nunca has visto una computadora...?*”,... “*eres un indio!*”, “*eres un macuarro*”), hasta problemáticas más fuertes que también lastiman el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos. Existe en general una baja autoestima entre ellos, hay miedo de admitir su pertenencia étnica, lo cual conlleva obviamente también a una serie de problemas de aprendizaje para estos niños y a una serie de problemas en el aprovechamiento escolar que muchas veces se canalizan como niños con problemas de aprendizaje o niños con discapacidad en el lenguaje.

La propia discriminación la experimentan entre ellos mismos, entre los que hablan lengua o son de origen indígena, esta situación la han identificado los maestros al interactuar con los niños.

“Si hay un poquito de crueldad entre ellos mismos, en agredir, en burlarse de sus compañeritos que hablan el náhuatl el otomí, se burlan de ellos, de sus papás, de sus abuelitos entre ellos mismos.”
(EMJGTV5o290507)

Por otro lado en la escuela no se estimula el uso de la lengua, el uso del español es un requisito para que puedan aprender con la finalidad de encontrar un trabajo. Esta disposición irreversible, es producto del trabajo pedagógico primario de la familia y reforzado por el trabajo pedagógico secundario. Existe una distancia más corta entre la familia y la escuela en cuanto a la percepción de importancia de la escuela porque comparten estos significados. Sin embargo, la selección de significados de la escuela como los contenidos de matemáticas, español, dominio de competencias lectoras se expresa en una distancia mayor que conlleva a bajo rendimiento escolar. La distancia es mayor entre el hábitus que inculca la familia y el hábitus que inculca la escuela, (hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos, situaciones comunicativas en la lengua del español). Desde la teoría de la reproducción, se plantearía como la violencia simbólica objetiva del Sistema Educativo que además evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. La productividad de los aprendizajes son escasos, los niños o (destinatarios legítimos) se les priva de los beneficios de los materiales y simbólicos de la educación completa (Bourdieu 2001:71) Es decir, cuando no se tiene acceso al conocimiento a través de la lectura, se traduce en rezago educativo y reprobación.

A pesar de lo anterior, todos los niños entrevistados afirmaron que les gusta aprender e ir la escuela, “aprendemos cosas nuevas y compartimos otras” (EAK5o81007) les agradan algunas actividades como leer y trabajar.

Tienen incorporada la importancia de aprender, esta percepción es un trabajo pedagógico producido desde la Acción Pedagógica primaria APp (en la familia). Las familias y las madres en el tiempo que han radicado en la ciudad han incorporado que el capital en el campo de juego es: el idioma del español y “*aprender, para encontrar un trabajo*”. Los padres comunican también la responsabilidad de asistir a la escuela.

Los niños de los niveles superiores, afirmaron en un 42% que la materia más difícil es matemáticas, y en menor porcentaje del 8% la materia de español, sin embargo, en entrevistas a los maestros y a los niños, se identificó que existen problemas de comprensión lectora y no tienen el hábito de la lectura en casa y porque no tienen un ambiente lector.

Esto se comprueba con los resultados de la prueba de ENLACE⁷, la escuela ocupa el lugar 130 de un total de 141 en el turno matutino y el 137 lugar en el turno vespertino a nivel municipal de Pachuca de Soto.

En cuanto a los resultados de matemáticas, los maestros aseguran que la falta de comprensión lectora es un obstáculo para el razonamiento de los problemas y su resolución porque no comprenden lo que leen y no pueden interpretar y organizar los datos. De ahí que los niños consideren las matemáticas la materia más difícil y esto se comprueba con los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE en matemáticas donde el número de niños en el nivel de insuficiente y elemental es del 89%.

Si el trabajo pedagógico se planteara a la inversa, es decir si tomara en cuenta por principio, la distancia entre el habitus preexistente, y el habitus a inculcar, tomar los conocimientos previos de los niños para el logro académico a través de una sistematización y organización de una pedagogía explícita, se reduciría la distancia entre los contenidos impuestos por la arbitrariedad cultural y los destinatarios legítimos a alcanzarla. Pero esto sería una paradoja.

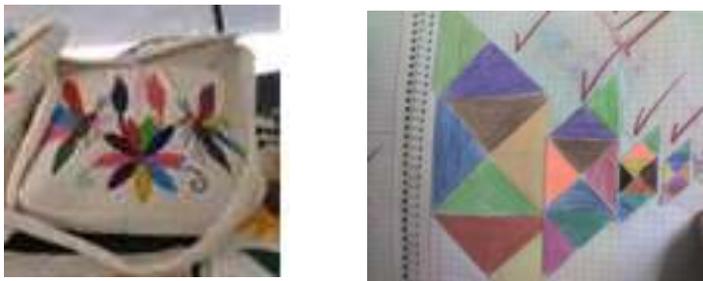
Esta problemática tiene varias aristas, una es la baja escolaridad de los padres, otra es la distancia entre el habitus primario y secundario, porque existe una distancia mayor entre el habitus que tiende a inculcar la escuela (hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español) mismas que son violencia simbólica objetiva del Sistema Educativo que además evalúa con pruebas estandarizadas mediante una selección arbitraria. Por tanto, la productividad de los aprendizajes son escasos, los niños o (destinatarios legítimos) se les priva de los beneficios de los materiales y simbólicos de la educación completa (Bourdieu 2001:71) Es decir, cuando no se tiene acceso al conocimiento a través de la lectura, se traduce en rezago educativo y reprobación.

Aspectos culturales subjetivos de la cultura de origen indígena se objetivan en las actividades de los niños; hay una expresión artística de trazos geométricos, mezclan colores y diseños que objetivan su cultura con mucha similitud con los bordados que realizan en su

⁷ Prueba objetiva estandarizada que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas de estudio de educación básica en las asignaturas de Matemáticas y Español.
<http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

lugar de origen. Este aspecto podría recuperarse por los docentes para valorar su cultura ante el grupo y puedan expresarse a través del arte.

Ilustración 6. Expresión objetiva de lo social y el gusto



Les gusta leer, tienen la disposición para hacerlo pero carecen de los materiales y actividades adecuados que motiven la lectura recreativa. La elaboración de materiales interculturales o la selección de materiales acordes a los intereses y la diversidad podrían ser un referente para apoyar el proceso de enseñanza así como el desarrollo de competencias lectoras. La escuela tiene como reto acortar la distancia entre el hábitus primario de la familia y la escuela a través de materiales adecuados que propicien la interculturalidad en el aula, la valoración de su cultura, el respeto a diversas formas de expresarse así como incorporar la funcionalidad de la lengua tanto indígena como el español en situaciones comunicativas.

En cuanto a las niñas, asumen roles desde pequeñas. Cuidan a sus hermanos hacen la comida. Las aspiraciones de las niñas son de estudiar para trabajar también en profesiones, aunque feminizadas como maestra, doctora o secretaria.

Las niñas afirman que les gusta ir a la escuela, en sus casas les comunican la importancia de la escuela, asistir para aprender, trabajar, leer y escribir con la finalidad de que puedan encontrar un trabajo. Sin embargo los papás pasan el tiempo fuera de casa por su situación laboral y no apoyan en las tareas y cumplimiento de los materiales.

En cuanto al desempeño escolar, todos los profesores opinaron que las niñas destacan más que los niños, los mejores promedios para participar en la escolta corresponden a las niñas.

Asimismo también podemos ratificar este dato con la formación de las mujeres ha logrado acceder a licenciaturas en relación con los hombres.

Foto 5. Honores a la bandera con escolta de la escuela “Libertadores de América conformada por niñas, dos de ellas, hablantes de lengua indígena”



Sin embargo, a pesar de la disposición que muestran al trabajo académico enfrentan las adversidades de género, la violencia en el barrio y los problemas de drogadicción que afectan principalmente a los hijos de migrantes que muchas veces desconocen los riesgos y son mayormente vulnerables a su condición de género y de etnia.

Las niñas afirman que tienen temor de ir a la escuela o regresar solas a sus casas ya que el riesgo a la violencia es alto. En el trayecto de su casa a la escuela son vulnerables al rapto, también las interceptan jóvenes que tienen problemas de drogadicción y están expuestas a la violencia física, verbal y sexual.

Este problema social no pasa desapercibido por la escuela, han identificado algunos casos, que aunque escasos se ha procurado intervenir de manera directa con las familias y los niños. Es más el compromiso que tienen los maestros y el director a esta problemática, que

se interviene muchas veces sin contar con el apoyo institucional especializado, sino solo con el seguimiento dentro de la escuela

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Beltrán Gonzalo 1992

“El proceso de Aculturación, ediciones de la Casa Chata”. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.

AMARTYA, Sen Romper el círculo de la pobreza, Invertir en la infancia, Conferencia Magistral, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social.

AMARTYA, Sen, Cultura, libertad e independencia.

http://www.crim.unam.cultura/informe/cap_17

ARDOINO, Jaques 1991,

El análisis multireferencial, en: Ardoino, J. et al, “Sciences de l’éducation sciences majeures. Actes des Journées d’étude tenues...l’occasion des 21des sciences de l’éducation, Issyles-Moulineaux, Colection Recherches et Sciences de l’éducation, EAP, pp 173-181(trad. Patricia Ducoing).

ARIÑO Antonio 2003

"Sociología de la cultura" en: Salvador Giner (Coord.) Teoría Sociológica Moderna, Editorial Ariel S.A., Barcelona

ARIZPE, Lourdes 1976

Indígenas en la ciudad de México. El caso de las “Marías”. México: Secretaría de Educación Pública, Colección SEP setentas

Banco Mundial Washington, D.C. 2004

Banco Mundial, Pobreza México informe sobre el desarrollo mundial Servicios para los pobres Panorama general Banco Mundial Washington, D.C.

BANCO MUNDIAL WASHINGTON, D.C. 2004

Banco Mundial, Pobreza México informe sobre el desarrollo mundial Servicios para los pobres Panorama general Banco Mundial Washington, D.C.

BAR Din, Anne 1992

“La población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos”. América Indígena, vol. 52, núm. 1-2: 153-167.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto 2997

Gente de Costumbre, Gente de Razón, las identidades étnicas en México, Siglo XXI, México.

BERTELS, Ursula y Sabine Eylert, Christiana Lütkes y Sandra de Vries. 2004

Ethnologie in der Schule. Eine Studie zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Münster et al.

BERTELY Busquets, María 1996

“Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana” serie Avances de Investigación (5), Toluca: ISCEEM.

BOURDIEU Pierre y Wacquant Loïc 2005

“Una Invitación a la Sociología Reflexiva”. Siglo Veintiuno Editores. Argentina

BOURDIEU, 1977 Razones Prácticas, Sobre una teoría de la acción, Anagrama.

BOURDIEU, Pierre 1997

Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre, Passeron, Jean Claude 2001

La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. España.

BOURDIEU, Pierre, 2003

"Sociología y cultura" Título original en francés: Questions de sociologie Grijalbo- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes México, D.F.

Carta Magna de Derechos Humanos de las Mujeres

CDI 2006 Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas Indicadores

Socio-Económicos de los Pueblos Indígenas. Estimaciones a nivel municipal.

Población total e indígena y tipo de municipio (2004 – 2006) México. D.F.

versión electrónica: http://cdi.gob.mx/indicadores/indicadores_municipio.xls

CONCHA C. Hugo, Fix Fierro H, 2003

Encuesta nacional “Cultura de la Constitución en México” México: UNAM, Tribunal Electoral del Poder de la Federación.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra mujer, Asamblea General De Naciones Unidas, Cedaw.

DELORS, Jacques. UNESCO 1997

“La educación encierra un Tesoro” Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

DUMAIS, Susan 2002

Capital cultural, género y éxito escolar: El rol del habitus. Título Original: Cultural Capital, Gender, And School Success: The Role Of Habitus. En *Sociology Of Education*. Vol. 75. Número 1

DURIN, Séverine 2007

“¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León”. *Frontera Norte*, Vol. 19, Núm. 38, México, pp. 63-91.

FARFÁN, Morales, María Olimpia. 2003.

“Culturas indígenas en las ciudades. La territorialidad migrante”. *Actas. Revista de Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, vol. II, núm. 3 (enero-junio): 28-37.

GARCIA Brígida 2000

Relaciones de género en los estudios de población. En Brígida García, coordinadora. *Mujer, Género y población en México*. El Colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía. México.

HIERNAUX, Daniel 2002

Metrópoli y etnicidad. Los indígenas en el Valle de Chalco. FONCA, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Colegio Mexiquense A.C, Ayuntamiento Valle de Chalco Solidaridad. México.

Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2002, INI, CONAPO,

Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII

Censo General de Población y Vivienda, 2002, INEGI. <http://www.sep.gob.mx>

INI (Instituto Nacional Indigenista) 2003

Los nahuas de Guerrero. México: INI. Versión electrónica:
http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=315

INI, CONAPO 2002

“Estimaciones de la población indígena, a partir de la base de datos del XII, Censo General de Población y Vivienda del año 2000” INEGI. En: Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México.

Instituto de Cultura de la Ciudad de México y Dirección General de Equidad y Género.

2000. “Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la Ciudad de México”.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). 2002.

“Mujer rural migrante”. En las mujeres en el México rural, 113-131. México: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, Secretaría de la Reforma Agraria, Procuraduría Agraria, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Publicada en el DOF EL 13 de marzo del 2003, Artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Reforma a la fracción cuarta del Artículo séptimo de la Ley General de Educación.

LÓPEZ, Néstor 2004

Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE, UNESCO, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento en la Educación,. Buenos Aires, Argentina.

MORIN, Edgar 1999

El método. La naturaleza de la naturaleza. Cátedra. Madrid.

OLIVE, León 2006

“Interculturalismo y Justicia Social”._Colección la Pluralidad cultural en México. Núm. 2. Coordinación de Humanidades (Programa Universitario México Nación

Multicultural). Coordinación de Difusión Cultural (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial).

PNUD, Versión electrónica: <http://cdi.gob.mx/monografias/contemporaneos/mixtecos.pdf>.

Programa Interinstitucional de Atención al Indígena. 2000.

RAESFELD Lydia 2008

Evaluación de la Situación Socio-Económica, Cultural y Educativa de Niños Indígenas en Escuelas Urbanas de Nivel Básico, Hijos De Migrantes A La Ciudad De Pachuca Informe Final Proyecto Sep-Sebyn-Conacyt Sepsebyn-2004-C01-27

RAMÍREZ Castañeda Elisa 2006

Colección La pluralidad Cultural en México, Coordinador José del Val. UNAM, México.

RITZER, George. 2002

Teoría Sociológica Moderna. Capítulo 5 La sociología y la moderna teoría de sistemas,. La teoría General de Sistemas de Niklas Luhmann, México.

RODRÍGUEZ Solera, Carlos Rafael 2004

“Siete grandes debates sobre desigualdad social”. En: Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas. Coedición Universidad Autónoma del Estado de México; Centro de Estudios sobre Marginación y Pobreza del Estado de México; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Asociación Latinoamericana de Sociología. México.

SCHMELKES, Silvia 1992

“Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”. SEP, México.

SCHMELKES, Sylvia 2004

"La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", Número especial. Coord. Sylvia Schmelkes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19, núm. 20, 9-13.

SCHMELKES, Sylvia 2004

"La política de la educación bilingüe intercultural en México", en: I. Hernaiz (coord.) Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, pp. 185-196.

SCHMELKES, Sylvia. 2006

La problemática educativa de los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias., Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México, Secretaría de Desarrollo Social, Hidalgo, (2006) Migración Hidalguense.

Secretaría de Educación Pública, 2006

El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe .

Secretaría de Educación Pública. 2001

Subprogramas Sectoriales. De Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública. 2004

Ley de Educación para el Estado de Hidalgo. México

Secretaría de Educación Pública. 2005

Educación Básica para Adultos. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Dirección de acreditación y sistemas Subdirección de normatividad y apoyo. México.

TEDESCO, Juan Carlos 2004

Educación en la sociedad del Conocimiento, Fondo de Cultura Económica, México.

TEDESCO, Juan Carlos. López, Néstor. 2002

"Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina". Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación UNESCO, IIEP. Buenos Aires, Argentina

THACKER Moll, Marjorie e Ileana Gómez. 1997.

La mujer indígena en la ciudad de México. México: IMTRAP, Serie Cuadernos de trabajo.

THACKER Moll, Marjorie. 1990.

“Organizaciones indígenas en la ciudad de México”. Boletín INDIGENISTA, AÑO 2, NÚM. 4 (ENERO-FEBRERO): 15-18.

THARP, Roland G. 2002

Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Temas de Educación. Paidós. México

UNAM Pluralidad y globalización

Colección la pluralidad cultural en México, Programa Universitario México Nación Multicultural, Coordinación de Difusión Cultural. (Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.)