

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Mujeres migrantes indígenas en la ciudad y la educación de sus hijos en escuelas urbanas de Pachuca Hidalgo, México

Rosa Elena Durán González;
Lydia Raesfeld¹

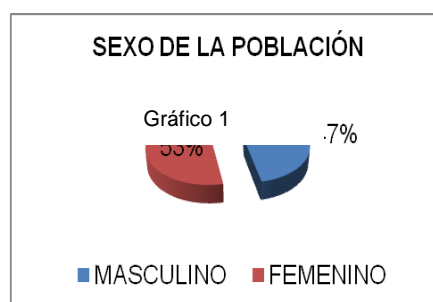
¹ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Área Académica de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Carretera Actopan Km. 4.5 México.
rosydurang@hotmail.com; raesfeld@uaeh.edu.mx

1. Mujeres indígenas en la ciudad, objetividad de primer orden

El primer acercamiento a los sujetos de estudio es una lectura de primer orden a partir de los datos observables de la estructura del campo² y que son una primera aproximación a la distribución de los recursos eficientes y que definen tensiones externas. Esta lectura implica identificar estadísticamente a la población de mujeres migrantes indígenas y sus familias. Los datos cuantitativos se recuperaron a partir del cuestionario a las familias, primeros resultados dan cuenta de una distribución desigual de los recursos socialmente escasos en la estructura social así como una aproximación a la posición en el espacio social en el que se ubican las mujeres migrantes indígenas en relación al campo de la cultura dominante: la ciudad.

1.1. Datos estadísticos

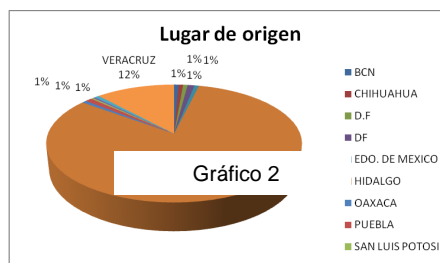
Se aplicaron 80 cuestionarios aleatoriamente a familias que cuentan con niños en edad escolar matriculados en la escuela Libertadores de América localizada en el AGEB 1245. Cada familia está representada por un cuestionario. El total de la muestra se compone con una población de 430 individuos que viven en hogares indígenas con hablantes de lengua en los mismos. Los informantes fueron en su mayoría mujeres, 67 de 80 y 13 del sexo masculino, esto se explica porque a la mujer se le ha delegado el cuidado y atención de los hijos, aún cuando ella labore, participa y se relaciona directamente con los maestros principalmente cuando la escuela convoca a reuniones para firma de boletas, asimismo identificamos que la población femenina de la muestra es mayor en un 6% en relación a la población masculina, (ver gráfico 1).



² La primera lectura trata la sociedad a la manera de una física social: como una estructura objetiva, captada desde afuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan aquellos que en ella viven. La fuerza de este punto de vista objetivistas o "estructuralista". Romper con las percepciones del sentido común le permite descubrir las "relaciones determinadas" en las que hombres y mujeres entran necesariamente para "producir su existencia social" (Marx). Gracias a las herramientas de la estadística, la descripción etnográfica o el modelado formal, el observador externo puede decodificar la "partitura musical no escrita según la cual se organizan las acciones de los agentes, cada una de las cuales cree que está improvisando su propia melodía" (Bourdieu 1980b: p. 89) y averiguar las regularidades objetivas a las que obedecen. (Bourdieu y Loïc Wacquant, 1992)

1.2. Lugar de origen

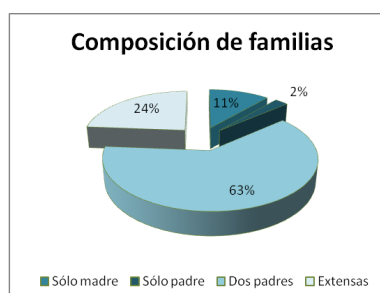
La mayor migración de indígenas es interna, es decir, viene de los municipios del estado de Hidalgo con 243 migrantes, seguida de Veracruz con 35 personas, esto se explica por la cercanía de las huastecas hidalguense y veracruzanas, posterior a estos estados y en cifras menores se ubica el Distrito Federal, con 5, Puebla con 3; Baja California Norte, Chihuahua, Estado de México y Sonora con 2 migrantes. (Ver gráfico 2).



Cabe mencionar que 121 de los habitantes originarios de Hidalgo nacieron en Pachuca (28.1%), de los que 72 son hijos de hablantes de lengua indígena, de éstos 23 son hablantes de lengua, 19 de 18 y menos años de edad y 4 mayores a 18 años (entre 22 y 32 años), lo que significa que 49 tienen como lengua materna el español.

Del total de la muestra, 192 personas tanto hombres como mujeres definieron su estado civil, de este grupo se identifica que 134 están en unión de pareja, ya sea por el régimen del matrimonio o de unión libre, este porcentaje es relevante ya que corresponde a un porcentaje elevado de familias nucleares, conformadas por padre y madre. La cifra restante de 54 personas se distribuye en régimen de soltería, divorciados viudos y separados; sin embargo se observa un mayor número de mujeres en régimen de divorcio, viudez y separación en relación con los hombres,

Existe una tendencia de los migrantes a permanecer unidos en pareja ya sea por la unión legal en matrimonio o por unión libre. Podemos explicar esta relación de pareja desde la organización consanguínea ancestral, un sistema endógeno de la comunidad agraria campesina ligada a la extensión territorial para la subsistencia familiar en donde todos los miembros de la familia participaban en las actividades de la siembra y la cosecha. Es por lo anterior que la unión familiar de pareja esté presente en la mayoría de los indígenas. Existe mayor número de mujeres en unión de pareja en relación con los hombres. Asimismo no podemos negar la importancia del núcleo familiar tradicional para el mantenimiento y protección de la familia en situación vulnerable, la subsistencia



puede estar asegurada en una situación de migración en un contexto urbano donde las condiciones sociales y económicas les son adversas.

1.3. Familias indígenas

Gráfico 3

Las 80 familias en estudio se conforman por 63% nucleares, compuestas por padre, madre e hijos y 24% extensas, donde viven abuelos, hermanos de los padres, tíos u otros familiares, es decir, los indígenas migran con sus familias y parientes conformando una familia nuclear o extensa, (ver gráfico 3).

También se recuperó en entrevistas a niños, hijos de migrantes indígenas que sus familias están conformadas por papá, mamá y hermanos entres tres y ocho. El promedio de habitantes es de 5.3 personas por vivienda, en un rango entre 2 y 11 integrantes por familia, de los que el 80% son de 36 años y menos, es decir, se trata de una población joven, a lo que las necesidades educativas se incrementan así como las laborales.

(...) "Somos ocho hermanos, el más chico tiene cuatro años, luego yo de doce, luego mi hermana de 15 luego otra de 18 luego una de 19 y luego mi hermano, bueno, igual tiene 18 igual que mi hermana, luego sigue la de 20 y mi hermana de 27" (ENA6o.m18:39-19:12).

"Somos cinco, mi hermano que se llama Arón, un hermano de la secundaria que se llama Omar, yo, de diez años, mi mamá y mi papá" (EE5ov. 0:20- 0:50in)

2. Capital cultural institucionalizado de las mujeres indígenas

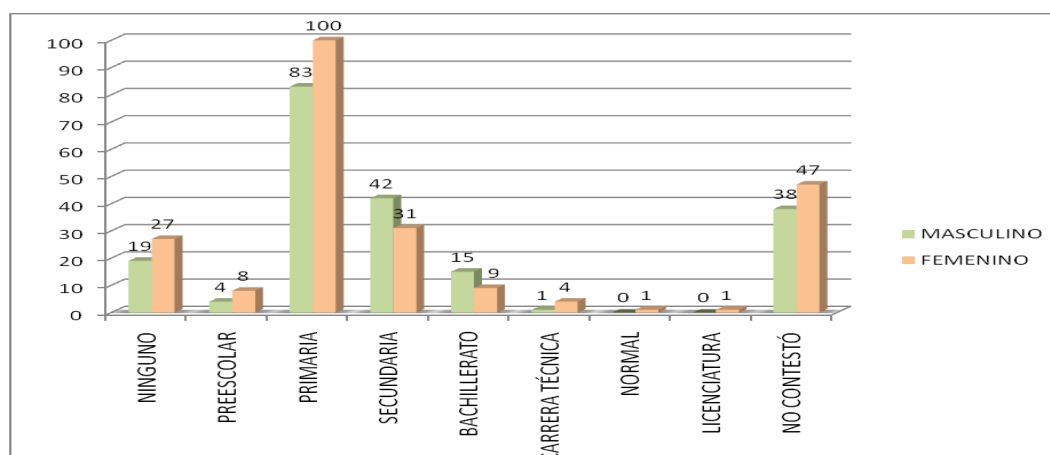
Las mujeres indígenas han incorporado el capital cultural institucionalizado en el lugar de origen o su comunidad. En relación a esto, adquirir capital cultural institucionalizado en la zona rural o la comunidad implica desarrollar estrategias para su internalización. Partimos de la premisa que los indígenas son hablantes de su lengua materna y esto los coloca en desventaja porque ha prevalecido la lengua del español como cultura dominante, la escuela, como reproductora del sistema. La cultura dominante y el modelo educativo, están organizados para que las clases sean en el idioma oficial, el español, los indígenas ante esta deventaja padecen problemas de deserción y reprobación escolar así como baja escolaridad.

En relación con lo anterior, se plantea una dicotomía: el discurso educativo reconoce a México como un país multicultural y pluriétnico, sin embargo, las prácticas educativas en la realidad son a partir del modelo educativo homogeneizante que niega a los

subordinados de la cultura dominante acceder al capital cultural institucionalizado y la lucha por adquirirla en el campo es de gran desventaja.

La construcción social de la escuela asimilacionista, considera a la diversidad como un obstáculo para el crecimiento, los indígenas en tanto grupo marginado es el cuerpo biológico construido desde aspectos socioeconómicos de escaso capital cultural institucionalizado y nulo capital económico y lo muestran los resultados ya que el capital cultural institucionalizado, tanto de hombres y mujeres asciende al 43% con estudios de primaria, 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, las mujeres acceden en 2% a carreras técnicas mientras que los niveles superiores como normal y licenciatura se identificó solo un caso que corresponde a menos del 1% solo en las mujeres, (ver gráfico 4) .

Gráfico 4 Capital cultural institucionalizado de los migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca, Hidalgo



En general podemos afirmar que existe baja escolaridad de la población migrante tanto hombres y mujeres, pero la desigualdad se intensifica con las mujeres, es decir, la escolaridad de las mujeres indígenas es más baja en relación con los hombres en educación primaria y secundaria.

En el nivel de bachillerato son muy pocos migrantes que tuvieron o tienen acceso a este nivel además de la desventaja educativa de las mujeres. Resulta relevante mencionar que hay más mujeres que hombres formados en carrera técnica así como una mujer en licenciatura. Esto aparentemente es un aspecto favorable pero al comparar las estadísticas de las mujeres de otras condiciones que no sea la condición indígena se identifica una desigualdad enorme en cuanto acceso de oportunidades para los migrantes tanto hombres como mujeres. Sin embargo en condiciones adversas existe una lucha por superar el analfabetismo y baja escolaridad de los hijos.

2.1. Escaso capital cultural institucionalizado escaso capital económico

Tabla 1 Percepción de sueldo por sexo

Rango	\$	Masculino	Femenino	Total
Menos de 1 salario mínimo	120-363.5	6	9	15
Entre 1 y 2 salarios mínimos	363.6-727.3	21	28	49
Más de 2 salarios mínimos y hasta 3	727.4-1090.95	37	9	46
Más de 3 salarios mínimos y hasta 4	1096-1454.6	6	1	7

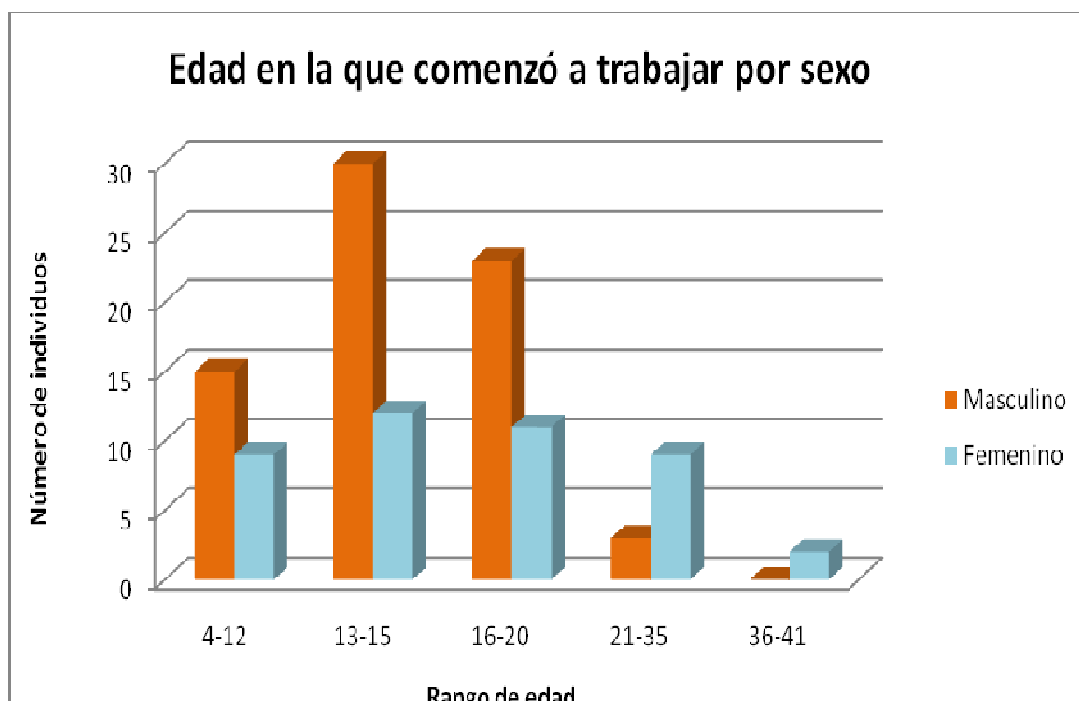
El escaso capital cultural institucionalizado está relacionado con el tipo de actividades laborales que acceden los indígenas en la estructura social, el trabajo informal y subempleos mantienen a los indígenas en una posición marginada y de pobreza, los salarios que perciben los hombres encuestados están entre uno a tres salarios mínimos. La situación de las mujeres es más precaria, sus ingresos ascienden de uno a dos salarios mínimos, considerando que la ciudad de Pachuca se encuentra en el área geográfica C donde el salario mínimo es de los más bajos, de 52.95 pesos diarios en el año del 2009, podemos entender la desigualdad social en la que se encuentran. Solo 6 hombres y dos mujeres tienen un ingreso entre 4 y 5 salarios mínimos que corresponde al 4.8% y al 1.6% respectivamente de la población encuestada, (ver tabla 1).

Más de 4 salarios mínimos y hasta 5	1454.7-1800	6	2	8
Total		76	49	125

Escasos ingresos económicos propician en las familias el trabajo infantil, esta lucha asimétrica cíclica genera la reproducción de la pobreza: familias de bajos ingresos incorporan a los niños al trabajo infantil, al respecto, el 63% de las personas encuestadas se incorporaron al trabajo infantil en edades de 4 a 15 años, y el 32% en edades de 16 a 18 años, (ver gráfico 5).

Gráfico 5

En situación anterior, el trabajo infantil genera ausentismo, reprobación, deserción así como el abandono de estudios, niños y jóvenes se quedan al margen de desarrollar un proyecto de vida y de ejercer sus derechos de ciudadanía. El capital económico



efectivo y valorado socialmente así como su tasa de convertibilidad a otro tipo de capital como el cultural genera una toma de posición y distancia mayor de los indígenas para el acceso a recursos materiales y servicios entre los que se encuentra la salud y la educación.

2.2. Hablantes de lengua indígena

La población en estudio muestra que 194 personas hablan lengua indígena de un total de 430, al respecto existen 85 personas que no contestaron en relación a que se da el ocultamiento de marcadores étnicos en la ciudad y hay una tendencia a negar ser hablante de lengua. Al respecto, 138 personas no hablan lengua a pesar de formar parte de una familia indígena lo cual indica la desaparición y pérdida de lengua indígena, (ver tabla 2).

Tabla 2. Hablantes de lengua indígena por sexo					
Sexo	Menores de 2 años no aplica	Habla lengua indígena (2 años y más)			
		Si	No	No Contestó	Total
Masculino	9	83	70	40	202
Femenino	4	111	68	45	228
Total	13	194	138	85	430

2.2.1. La Lengua: capital cultural que no entra en el juego.

La lengua indígena es el capital cultural incorporado que los migrantes indígenas tienen, socialmente no es valorado por la cultura dominante porque no es funcional en el campo de juego, por tanto los actores no luchan por acumularlo sino por desdibujarlo ya que en muchas situaciones es un obstáculo para encontrar trabajo. Aprender o hablar lengua indígena no es eficaz ni se traduce en capital simbólico o tiene posibilidad de tasa de cambio, por tanto no genera competencia entre los jugadores. Es por ello que los migrantes indígenas no tienen un uso funcional de su lengua y se traduce en prácticas en espacios privados, además es un marcador cultural que es preferible pasar desapercibido o hacerlo invisible u oculto, de esta manera se da la pérdida de la lengua indígena en espacios urbanos.

2.2.2. Pérdida de lengua indígena

Se identifica una mayor pérdida de la lengua en los hombres, en un total de 430 encuestados, solo 83 hombres hablan lengua indígena de 202 y en el caso de las mujeres lo hablan 111 mujeres de 228 de la muestra. En cuanto al rango de edad, las mujeres con edades entre 25 y 36 años lo hablan en un 23% mientras solo el 13% en edad de más de 36 años, considerando que es una población joven, se identifica un menor porcentaje en niñas de 7 a 12 años en un 9% de total de la población encuestada. Observamos que a menor edad de las mujeres, menor es el conocimiento de la lengua, esto habla de una pérdida de la misma. Sin embargo son las mujeres más que los hombres quienes hablan lengua ya sea con los hijos o los nietos en el espacio privado de la casa. Los hermanos mayores de los niños entrevistados, en su mayoría han nacido en el rancho y tienen mayor comunicación en lengua indígena con algunos miembros entre los que están sus padres y abuelos, asimismo pueden continuar su uso cuando existe un vínculo constante con el pueblo o la comunidad al hablarlo con tíos o familia de su lugar de origen. No es la misma situación con los hermanos más pequeños que han nacido en la ciudad ellos pueden acceder a conocer algunas palabras cuando están al cuidado de la abuela materna o cuando ambos padres hablan lengua y se comunican en la casa, aprenden algunas palabras que tienen que ver con objetos cotidianos de la casa, por tanto el uso es disfuncional y se reserva al espacio privado.

En cuanto a la valoración de la lengua, existe una tendencia a negar su identidad por este símbolo, principalmente en la escuela y en espacios públicos, también se identificó que a mayor escolaridad de los padres de familia, la enseñanza es más sistemática mediante un vocabulario organizado con la escritura estas acciones revalorizan la identidad de los niños y niñas indígenas referente al uso de la lengua. "Mi papá me lo enseñó y me lo anotó en una libreta" (en2o5:58-6:12).

En algunas familias, cuando varios integrantes son hablantes de lengua, los niños viven un ambiente bilingüe, los padres lo hablan entre sí, algunas veces lo hacen con sus hijos, los niños contestan en español o en lengua, pero solo en el espacio privado.

"En mi casa me hablan en náhuatl y en español, mis papás entre ellos hablan en náhuatl y mi hermano, cuando ellos nos hablan, hablamos español." (akm_2:26-2:39min.)

2.2.3. Conflictos inter-étnicos

La discriminación por ser indígena se vive en espacios como la escuela, algunos niños se burlan diciendo que son *indios*, o que son *unos indígenas*. La discriminación también se da entre familias hablantes de diferente lengua, otomí y náhuatl, familias que viven en la misma vivienda, principalmente los adultos viven conflictos interétnicos, manifiestan ofensas en lengua indígena sin saber de lo que se dicen...

(..) como que nos dicen cosas, pero en otro idioma, hablan en náhuatl, en la vecindad que vivimos, (...) nosotros y mi tía

hablamos otomí nos llevamos más o menos... no tan bien" "se molestan porque ellos hablan otro idioma y vienen de otro lugar"
C4:55 5:17

Sin embargo entre niños de diferente lengua se comunican en español y conviven y juegan en la misma vivienda, aunque no se reconocen como amigas, si existe la convivencia con juegos. "Hay una niña que tiene nueve años, yo tengo diez, ella habla náhuatl y yo otomí... ¿es tu amiga? - "si" ¿y juegas con ella?.. "si, si jugamos".
EE5o.V 6:21 s 6:50 min.

3. Mujeres migrantes y la educación de sus hijos en la ciudad

3.1. Cuidado de los hijos

A la mujer se le ha delegado la atención y cuidado de los hijos y de la casa como un trabajo pedagógico ancestral de roles femeninos. La mujer migrante madre también asume la responsabilidad de proporcionar recursos materiales que solicita la escuela para que sus hijos continúen estudiando, esto es uno de los motivos por los que, ya en la ciudad, busca los ingresos económicos. Esta responsabilidad y práctica se identificó tanto en la comunidad de origen, como en la ciudad, asimismo se identificó que existe mayor disposición de las mujeres a que sus hijos continúen estudiando y está relacionado con un mayor tiempo de residencia en la ciudad. Esto se explica por la disposición y el habitus primario que internalizaron las mujeres migrantes, en la ciudad se reconfigura hacia una disposición positiva a prácticas educativas para los hijos. Es decir la escuela en el campo dominante es valorada socialmente, tiene un valor simbólico y las mujeres se ocupan más y dedican más recursos y tiempo que en la comunidad.

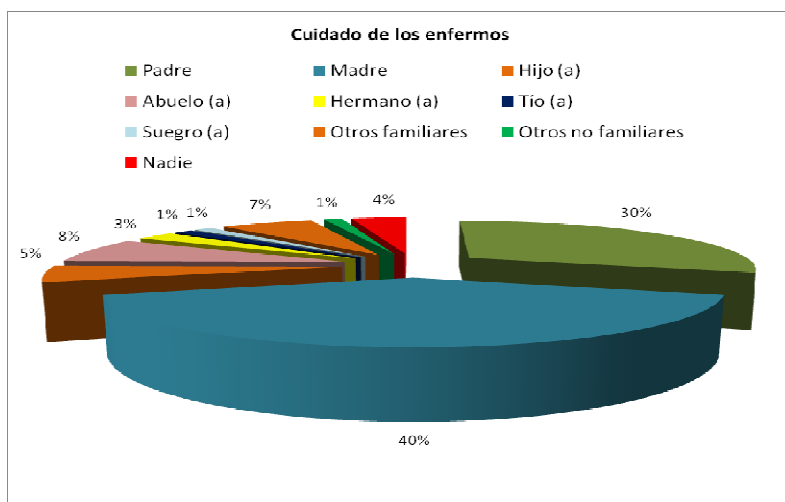
Identificamos que en la ciudad se da una mayor participación del padre en el cuidado de los hijos y en la atención en la escuela. Esta atención también se distribuye con los hermanos mayores, quienes pueden apoyar con el cuidado y ayuda, especialmente las niñas se les delega el cuidado de sus hermanos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

Gráfico 6



3.2. Ayuda en tareas

La mujer migrante dedica mayor tiempo a sus hijos para la elaboración de tareas en la ciudad en relación a la comunidad. El 48% de 77 encuestadas afirmaron dedicar más de una hora con relación a la comunidad que solo el 20% dedicaba el mismo tiempo para ayuda en tareas. Ellas consideran importante la escuela pero el apoyo y la calidad es limitada por su escaso capital cultural institucionalizado, algunas no saben leer ni escribir y su situación laboral de jornada diaria en quehaceres domésticos les limita el tiempo y dedicación a los niños quienes permanecen encerrados hasta que regresa de trabajar o son atendidos por la abuela, (ver tabla 3).

Casi la mitad aseguró que algunas cosas si puede ayudar pero otras no, y 22 mujeres de 77 aseguró no poder ayudar en nada a las tareas porque la ayuda es difícil, esto por la distancia entre la escuela y la familia en relación al capital cultural institucionalizado. El apoyo académico queda relegado a los hermanos mayores, o familiares cercanos de la familia.

Algunas madres de familia que tienen tiempo de radicar buscan asistencia de tareas con el Sistema DIF³ Hidalgo, en donde brindan a los niños de madres que trabajan y de escasos recursos, alimentos y ayuda en tareas así como talleres de costura, pintura etc. No es un programa que considere en especial a la población migrante indígena, por tanto las necesidades educativas de los niños así como la diversidad cultural y la lengua indígena se desdibuja en el espacio de la ciudad.

Tabla 3. Ayuda en las tareas de los niños		
Apoyo en tareas a los niños	Comunidad	Ciudad
Madre	26	44
Padre	4	7
Hijo (a)	6	6
Abuelo (a)	1	2
Hermano (a)	2	6
Tío (a)	2	1
Suegro (a)	0	1
Yerno/nuera	0	1
Otros familiares	3	1
Otros no familiares	2	2
Nadie	31	6
Total	77	77

³ El Sistema DIF Hidalgo es un organismo descentralizado de la administración pública del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, tiene como objetivos la promoción de la asistencia social, la prestación de servicios asistenciales y la promoción de la interrelación sistemática de acciones que en materia asistencial llevan a cabo las instituciones públicas.

3.3. Participación en la escuela

Los maestros han identificado que las madres migrantes indígenas asisten a firma de boletas cada bimestre en un 90% en sus registros. También afirman que ellas organizan su tiempo con el trabajo para asistir aunque su participación es pasiva.

Cuando los niños enfrentan bajo aprovechamiento o reprobación, las madres no pueden incidir al respecto con algún apoyo. Sin embargo se ha identificado que algunas madres participan más activamente en la escuela con eventos, apoyo a sus hijos y permanecen con mayor cercanía en el aprendizaje de los niños, esto se relaciona con madres indígenas que tienen un largo periodo de vivir en la ciudad. La distancia entre mujeres recién migradas a las que llevan mayor tiempo se identifica tanto en la participación con sus hijos así como el aprovechamiento escolar de los mismos.

Los maestros han expresado que la baja escolaridad y no hablar español es una limitante para algunas mujeres indígenas ya que no pueden comunicarse con el maestro y están en desventaja de apoyar académicamente a sus hijos con un trabajo coordinado con el maestro.

En cuanto al capital cultural objetivado, el tipo de material para lectura que las familias tienen en casa es de 77% que corresponde a los libros de texto gratuitos y el 55% aseguró tener revistas en casa, con contenido de espectáculos o tiras cómicas además de que el tiempo libre se dedica a ver televisión en más de dos horas diarias.

4. Situación educativa de los niños, hijos de migrantes indígenas en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

4.1. Caracterización de niños en edad escolar entre 6-16 años.

La población encuestada para este estudio fueron 173 niños entre el rango de 6 y 16 años, de los que 81 son niños y 92 niñas. Un porcentaje del 71% se dedica solo a estudiar y el 3% estudia y trabaja.

Es importante resaltar que en este rango de edad, existen 44 niños y niñas que no estudian ni trabajan (25%), por tanto son población vulnerable a la delincuencia, alcoholismo, alejados del sistema educativo que pueda dar la posibilidad de desarrollar sus habilidades o destrezas. De la población que estudia, asisten al turno matutino el 87% y el 13% en turno vespertino en los niveles de primaria y secundaria.

Los 129 niños encuestados pertenecen a hogares indígenas en donde al menos uno de los padres habla lengua, y por tanto están en contacto tanto con la cultura de origen así como la lengua. Sin embargo sólo 26 niños y niñas afirmaron hablarla (20%) un porcentaje de 33.5% no la habla, el 34% de ellos no contestó a la pregunta.

4.2. Lengua indígena en la escuela.

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 la ciudad de Pachuca, y en México 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.

Los niños y las familias responden a las demandas del campo ya que casi la mayoría domina el lenguaje español. Con respecto a niños hablantes de lengua, se identificaron en la escuela Libertadores de América a través de la estadística 911.4 en el ciclo escolar 2006-2007 un total de 115 hablantes, sin embargo en las interacciones en cada aula se identificaron más de la mitad de niños en cada grado que hablan lengua. Es decir, de la matrícula de 348 niños, más del 50% es población habla lengua.

En cuanto a la lengua que hablan, predomina el náhuatl con un 84% y un porcentaje del 16% habla otomí. Sin embargo en entrevistas en profundidad se identificó que existen niños de regiones más alejadas hablantes de maya de Centroamérica y Chiapas, (ver tabla 4).

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 situaciones de discriminación que van desde las risas y burlas (*“qué tan raro hablas...”, “no sabes cómo decir esto...”, “nunca has visto una computadora...?”, “...eres un indio!”*), hasta problemáticas más fuertes que lesionan el autoestima de los niños indígenas, representando un problema psicológico para ellos.

Existe en general una baja autoestima entre ellos, los maestros identifican 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. Esta discriminación se da entre ellos mismos, niños hablantes de lengua indígena

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

Como no se alienta el uso de la lengua indígena en las clases, su uso se reduce a espacios privados como la casa, solo entre padres e hijos. Esta arbitrariedad cultural que reproduce en la acción pedagógica con el uso del español, desarrolla un habitus duradero, su productividad se mide porque es transferible a otros campos, primero el campo educativo, es decir, en la escuela. En cuanto avanzan de grado, los niños indígenas desdibujan aún más su identidad indígena y la niegan. Los alumnos y alumnas de la escuela Libertadores de América, (destinatarios legítimos) se someten a la lógica de la arbitrariedad cultural inculcada y transfieren el habitus de la lengua a otros campos como el laboral y social.

Los maestros afirman que no han escuchado que las mamás hablen o se dirigen a sus hijos en lengua indígena al interior de la escuela. La intervención de maestro ayuda para que prevalezca el respeto y compañerismo. Superando esta etapa, el niño se incorpora a la dinámica escolar y es aceptado por todos sus compañeros. (Entrevista M-VMQ-1-14-10-2007) y asimilado por el sistema escolar, sus reglas, normas se han incorporado en los destinatarios.

En la escuela predomina el uso del español, todos los niños lo hablan, expresan haber aprendido el idioma principalmente en casa (49%) y en la ciudad (14%), solo el 3% afirma haberlo aprendido en la escuela lo cual habla de un aprendizaje de la lengua del español en la socialización primaria, la familia, como espacio privado y los niños que lo aprenden en la escuela es porque ha predominado en casa el uso de la

lengua indígena y llegan a migrar a la ciudad donde lo aprenden, por tanto estaríamos hablando de hogares monolingües en un 3%, (ver tabla 5).

Tabla 5 Lugares donde los niños aprendieron a hablar español		
LUGAR	Frecuencia	Porcentaje
CASA	18	49%
ESCUELA	1	3%
CIUDAD	5	14%
NO CONTESTÓ	13	35%
TOTAL	37	100%

Los niños con mayores habilidades de socialización tienen amigos en otros grados que hablan la lengua, es el caso de Karen una niña de 5o año quien tiene amigos o amigas de 3o o de 1o grado.

El uso de la lengua en espacios públicos los niños expresan sentimientos encontrados en relación a la edad y grado, algunos se muestran orgullosos de hablar la lengua, esto tiene relación con la familia y cómo se perciben a sí mismos, esto porque los padres, con mayor escolaridad o sin ella valoran su identidad, otros niños, con características más ciudadanas, con corte de pelo moderno, llega a la negación de ser hablante y de entender alguna palabra, hay resistencia a aceptar que en su familia hablan lengua indígena, afirman no entender ni saber ninguna palabra cuando sus padres lo hablan en su casa a pesar y de vivir en un contexto cultural indígena.

La negación se da en evadir preguntas o negar la posible comunicación en lengua entre sus padres afirmando que el no entiende nada.

El comportamiento diferenciado entre los niños se relaciona también con la edad y el grado que cursan, entre más pequeños y menor sea el grado que cursan, se muestran más espontáneos hacia sus costumbres y tradiciones familiares y la construcción de ser indígena se identifica mediante el uso de la lengua y las visitas al rancho así como vivir sus costumbres y tradiciones, conforme van creciendo hay un deseo de pasar desapercibidos y tener sentimientos encontrados de pena y aceptación principalmente de su lengua, afirman que no les gusta hablarlo por temor a

las burlas de sus demás compañeros, que les dicen groserías o les da pena hablarlo, así como les da pena contestar, no les gusta que les digan que son unos indígenas. La palabra *indígena* o *indio*, la utilizan y tiene una connotación despectiva.

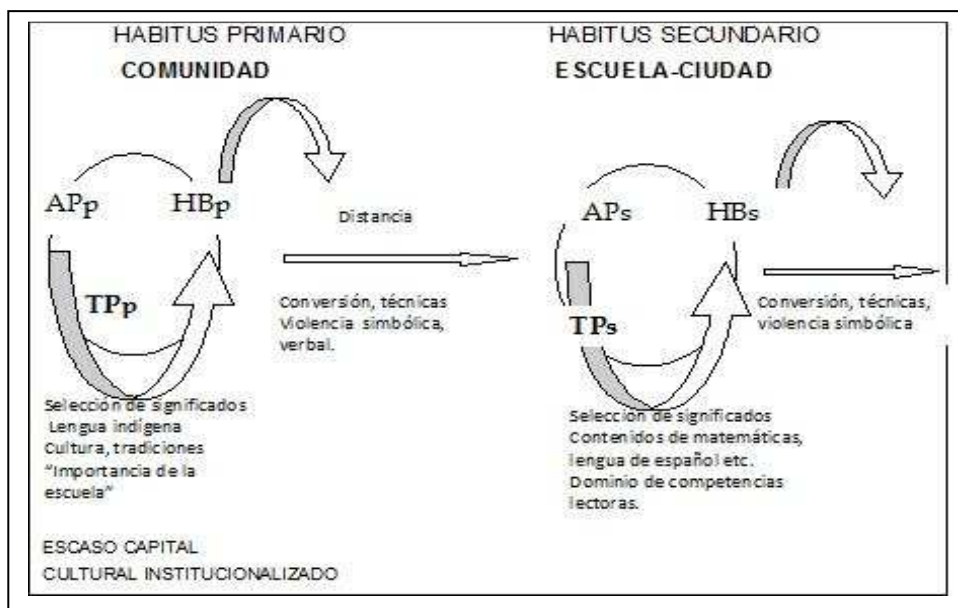
4.3. Percepciones de la escuela

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

Esta disposición de los niños, ha requerido de tiempo necesario para generar una disposición irreversible. También la escuela (el sistema escolar) refuerza mediante el sus prácticas, un Trabajo Pedagógico Secundario (TPs), en el que los niños (destinatarios legítimos) incorporan la cultura escolar mediante técnicas pedagógicas y una selección de contenidos que garanticen la reproducción del sistema, aunque no se tome en cuenta esta distancia que existe entre el habitus primario de la familia y el habitus secundario de la escuela, (ver figura 1), es por esto, que los niños de primero y segundo grado, expresaron que las **materias más difíciles** son conocimiento del medio y español. (ver tabla 6).

Figura 1



4.4 . Aprovechamiento Escolar

En los grados posteriores el 42% de niños encuestados afirmaron que la materia más difícil es matemáticas, y en menor porcentaje del 8% la materia de español, (Ver tabla 7), 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. Esto se comprueba con los resultados de la prueba de ENLACE⁴, la escuela ocupa el lugar 130 de un total de 141 en el turno matutino y el 137 lugar en el turno vespertino.

Al respecto se tiene que reflexionar sobre el nivel de escolaridad de los padres. Existe una distancia mayor entre el habitus que tiende a inculcar (hábitos de lectura, ambiente alfabetizador, comprensión lectora e identificación y producción de diversos textos así como situaciones comunicativas en el idioma español) son una 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

⁴ 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/>

lectura, se traduce en rezago educativo y reprobación. En los resultados de español de la prueba ENLACE⁵ el logro académico de los alumnos en español obtuvieron en promedio el 20.6% de niños de 3º a 6º grado en el nivel *insuficiente*, es decir, que los niños necesitan adquirir los conocimientos de la asignatura evaluada, entre ellas la de comprensión lectora. El 58.3 % con el nivel elemental que requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura. El 19.3% en el nivel bueno, que muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada y con el 1.7% con desempeño de logro excelente, que posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y habilidades de la asignatura de español.

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 las dificultades en matemáticas y 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 es del 21.4% , en el nivel de elemental tienen el 58.9% y el nivel de bueno el 17.3% y en el nivel de excelente se eleva más que el español ya que asciende al 2.4 % lo cual indica que existe ligeramente una población mayor evaluada con excelente aunque sea muy escasa significativamente con el total de la población evaluada con la prueba de enlace.

Tabla 6. Materia más difícil		
	Frecuencia	Porcentaje
ESPAÑOL	2	8%
MATEMATICAS	11	42%
HISTORIA	1	4%
CIVISMO	2	8%
C. NATURALES	2	8%

⁵ <http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>

GEOGRAFIA	0	0%
No contestó	8	31%
	26	100%

Tabla 4

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. Ya que *“si una Acción Pedagógica que pretendiera develar en su práctica su verdad objetiva de violencia, sería autodestructiva”* (Bourdieu 2001).

Por otro lado los contenidos que los niños relacionan con las matemáticas son las cuatro operaciones básicas, el trabajo pedagógico que desarrolla la escuela está enfocado a la habilidad de sumar, restar, multiplicar y dividir. Los docentes trabajan con los niños las habilidades geométricas con trazos y figuras. En estas actividades se expresa el habitus de los niños, expresiones distintivas que se convierten en diferencias simbólicas (en la ciudad), la elección de colores de una gama muy parecida a los bordados de su lugar de origen, utilizan colores intensos, es una forma de expresión de lo social en las cosas y en las mentes.(Bourdieu: 1977) esto los maestros lo recuperan para valorar su cultura, en un esfuerzo por revalorar la cultura presente en el aula desde el sentido común.

Bibliografía

ARDOINO, J, *El análisis multireferencial*, en: Ardoino, J. et al, “Sciences de l’éducation sciences majeures. Actes des Journes d’étude tenues...l’ocasión des 21des sciences de l’éducation, Issyles-Moulineaux, Colection Recherches et Sciences de l’éducation, EAP, 1991 pp 173-181(trad. Patricia Ducoing).

Banco Mundial Washington, D.C. *Banco Mundial ,Pobreza Mexico informe sobre el desarrollo mundial Servicios para los pobres Panorama general Banco Mundial , 2004* Washington, D.C.

BASSO, G. *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de Políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*, ONU, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Cepal, 2001, Santiago de Chile.

BOURDIEU, P. *"Sociología y cultura"* Título original en francés: *Questions de sociologie* Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003, México, D.F.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas*. Barcelona: 1997, Anagram.

BOURDIEU, P. Passeron, Jean Claude, *La Reproducción, elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. 2001, España.

BOURDIEU, P., y Loïc Wacquant (2005) *Una invitación a la sociología Reflexiva*, Siglo XXI, Argentina.

BOURDIEU, P. "Sociología y cultura" Título original en francés: *Questions de sociologie* Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2003, México, D.F.

BUENDÍA E. L., GONZÁLEZ, D., POZO, T. y SÁNCHEZ, C.A. Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*: v. 10, n. 2, 2004 p. 135-183

Carta Magna de Derechos Humanos de las Mujeres, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Asamblea General De Naciones Unidas, Cedaw.

COLOM A. *La deconstrucción del conocimiento pedagógico, perspectivas en teoría de la educación*, Editorial Paidós . 2002, Barcelona.

DELORS, J. UNESCO "La educación encierra un Tesoro" Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. 1997

DUMAIS, S. *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*. 2002, Vol. 75. Número 1

El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe 2006.

SCHMELKES, S. *La problemática educativa de los jornaleros agrícolas migrantes y sus familias*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. 2006 México

http://dif.hidalgo.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=7

<http://enlace2006.sep.gob.mx/resultados2007/r07CCTGeneral.asp>