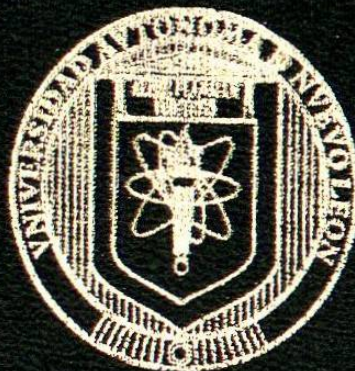


**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



**PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS  
INDIGENAS EN TORNO A LA EDUCACION ESCOLAR  
DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS HUASTECAS DE  
LA FERNANDO AMILPA, EN LA Z. M. M.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION  
EN TRABAJO SOCIAL**

**PRESENTA**

**ADAN CANO AGUILAR**

**FEBRERO DE 2006**



TM  
LA429  
.N8  
C36  
2006  
c.1

PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDIGENAS

2006.  
EN TORNO A LA EDUCACION ESCOLAR DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS

HUASTECAS DE LA FERNANDEZ AMILPA, SIN LA Z. NA. M.



1080128453

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDIGENAS  
INDIGENAS EN TORNO A LA EDUCACION ESCOLAR  
DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS HUASTECAS DE  
LA FERNANDO AMILPA, EN LA Z. M. M.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION  
EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA

ADAN CANO AGUILAR

FEBRERO DE 2006





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



**PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDÍGENAS  
EN TORNO A LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS  
HUASTECAS DE LA FERNANDO AMILPA, EN LA ZONA  
METROPOLITANA DE MONTERREY.**

**TESIS**

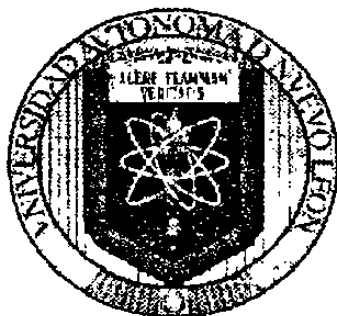
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

**PRESENTA**

***ADÁN CANO AGUILAR***

**FEBRERO DE 2006**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



**PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDÍGENAS  
EN TORNTO A LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS  
HUASTECAS DE LA FERNANDO AMILPA, EN LA ZONA  
METROPOLITANA DE MONTERREY.**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN TRABAJO SOCIAL**

**PRESENTA**

***ADÁN CANO AGUILAR***

**DIRECTOR Y ASESOR DE TESIS:**

***DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA.***

**FEBRERO DE 2006**



## A QUIEN CORRESPONDA:

Los suscritos, Miembros de la Comisión de Tesis de Maestría del  
**Lic. ADÁN CANO AGUILAR**

Hacen constar que han evaluado y aprobado la Tesis "PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS DE PADRES DE FAMILIAS INDÍGENAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS. LAS FAMILIAS HUASTECAS DE LA FERNANDO AMILPA EN LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY", en vista de lo cual extienden su autorización para que dicho trabajo sea sustentado en examen de grado de Maestría en Ciencias con Orientación en Trabajo Social.

**DR. RAÚL EDUARDO LÓPEZ ESTRADA**  
ASESOR DE LA TESIS

**DRA. CLAUDIA CAMPILLO TOLEDANO**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN  
DE TESIS

**MC. ELEOCADIO MARTÍNEZ SILVA**  
MIEMBRO DE LA COMISIÓN  
DE TESIS



FACULTAD DE  
TRABAJO SOCIAL  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS  
DE POSGRADO

**MTS. MA. TERESA OBREGÓN MORALES**  
SUBDIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO

Monterrey, N. L. a 25 de enero de 2006



## **AGRADECIMIENTOS.**

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca para estudiar la Maestría en Ciencias con Orientación al Trabajo Social. Asimismo se agradece al Postgrado de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), por la beca para estudiar en su programa de maestría.

Agradezco el apoyo económico para el trabajo de campo de esta investigación, y las invitaciones a participar en foros y congresos (en los cuales comentamos y criticamos diversos aspectos de nuestra investigación), otorgados por el proyecto de investigación *Niños indígenas en escuelas urbanas*, el cual se lleva a cabo en colaboración interinstitucional por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Iberoamericana (UIA), en las ciudades de México, Guadalajara, y Monterrey. El proyecto es financiado por la Fundación Ford. A todas estas instituciones se agradece su apoyo. El proyecto es coordinado por CIESAS Unidad Occidente, y también participa el programa CIESAS Noreste.

Agradezco a las compañeras y a los compañeros que forman parte del equipo de investigadores de este proyecto, en las 3 ciudades, por sus comentarios con respecto al trabajo de investigación, y por compartir sus experiencias y resultados: en la ciudad de México (UIA): Dra. Emiko Saldívar (coordinadora del proyecto en la Ciudad de México), Mtro. Melquisedec González, Mtra. Areli Ramírez, Mtra. América Hernández, Lic. Maren Von Groll; en Guadalajara (CIESAS Occidente): Dr. Guillermo de la Peña, Dra. Regina Martínez Casas (coordinadores generales del proyecto), Dr. Eric Janssen, Mtra. Angélica Rojas, Lic. Ivette Flores, Lic. Cristina Alfaro, Lic. Francisco Talavera, Lic. Lisandra Acosta; y en Monterrey: Dra. Séverine Durin (CIESAS Noreste, coordinadora en Monterrey).

Agradezco también a mis compañeras y compañeros del taller de investigación del programa de postgrado de la UANL, con los cuales compartimos temas afines de investigación, y el diseño, aplicación y codificación de una encuesta en el lugar donde realizamos la investigación de esta tesis. Los estudiantes por grado y tema de investigación particular son: del programa de Doctorado: María Luisa Martínez (empleo y capital social), Rogelio Cogco (descentralización y municipalidad), y Oswaldo Méndez (calidad educativa); del programa de maestría: Nancy Villanueva (informalidad económica); Beatriz Servín (pobreza, cultura y redes sociales); José Manuel Rangel (pobreza y salud); y Jorge Bracamontes (participación ciudadana). Estos dos últimos estudiantes eran miembros de otros talleres de investigación.

Se agradece al “Seminario de investigación antropológica”, del proyecto de investigación *Migración indígena urbana al noreste de México: el caso Monterrey*, de la Dra. Séverine Durin (CIESAS Noreste - CONACYT), espacio de discusión y vinculación. Agradezco a los compañeros seminaristas, estudiantes de licenciatura o postgrado haciendo investigación relacionada con el tema central del seminario: Luis Fernando García, *El culto evangélico Pentecostés: Una ventana etnográfica para aproximarnos al campo religioso y cambio cultural entre los otomíes del sur del estado de Querétaro*, Licenciatura en Antropología,

ENAH; Nydia Prieto, *Representaciones en torno al concepto de comunidad en la colonia Ampliación Colinas del Topo Chico. El caso del Proyecto Chimali del DIF Escobedo*, Licenciatura en Psicología social, UANL; Jorge Castillo Hernández, *Los teenek en Nuevo León. Un estudio sobre identidad entre migrantes indígenas*, Maestría en Antropología Social, El Colegio de San Luis; Fabiola Rodríguez, *Migración y empleo femenino. El caso de las empleadas domésticas en el área metropolitana de Monterrey*, Maestría en Trabajo Social, UANL; Adela Díaz, *La Alameda los fines de semana: espacio estratégico de encuentro entre jóvenes migrantes indígenas*, Maestría en Artes con opción en Culturas Populares, UANL; y Laura Chavarría, *Problemas de inseguridad y violencia en Monterrey, México: el caso de las empleadas domésticas*, Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Utrecht, Holanda. Horacia Fajardo (COLSAN), Angélica Rojas (CIESAS Occidente), Séverine Durin, José Cerda (CDPI), Efrén Sandoval (CIESAS Noreste), Ismael Fernández y Olimpia Farfán (INAH – Nuevo León) expusieron sus trabajos de investigación en este Seminario.

Agradezco particularmente la lectura de mi trabajo, y las observaciones hechas, por Cecilia Sheridan, Ismael Fernández, Séverine Durin, Regina Martínez Casas, Guillermo de la Peña, Angélica Rojas, Claudia Campillo, Eleocadio Martínez, Eduardo López, y María Bertely.

Agradezco también al personal directivo y docente de la escuela primaria Yolanda Peña e Ignacio Peña, de la colonia Fernando Amilpa, por su cooperación y confianza. También agradezco a la profesora Luz Divina Tijerina, y a los maestros del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del gobierno del Estado de Nuevo León, por su ayuda y colaboración.

Esta tesis está dedicada a los habitantes de la colonia Fernando Amilpa, en Escobedo, Nuevo León; a quienes laboran en su escuela primaria; y muy especialmente a las dos familias que me brindaron su confianza, a los padres y madres de estas familias, que me abrieron la puerta de sus percepciones, recuerdos y expectativas.

## **RESUMEN DE LA TESIS.**

El presente trabajo aborda el tema general de la presencia indígena en las ciudades. Particularmente tiene el propósito de explorar y describir cuáles son las percepciones y expectativas de padres de familia indígenas residentes en la ciudad, con respecto a la educación escolar básica de los hijos.

El tipo de residencia disgregada de estas familias, el provenir de la misma región (aunque de diferentes estados) huasteca, el tener dos décadas residiendo en la ciudad, y la ausencia de estudios sobre familias disgregadas y percepción y expectativas de padres indígenas en la localidad, dan relevancia al trabajo.

El trabajo de campo se realizó en un asentamiento de “urbanización popular” al norte de la ciudad, en el municipio metropolitano de General Escobedo. La situación de la colonia ha sido clasificada por el gobierno federal y el estatal como de “pobreza patrimonial”, razón por la cual ha merecido esta colonia la atención de diversos programas sociales.

Se pretende entonces describir el contexto socioeconómico y étnico cotidiano de los sujetos de estudio, para ubicar y entender el sentido de sus percepciones y expectativas en relación a la educación de sus hijos. Para llevar a cabo esto, partimos de una metodología de tipo etnográfico, en la cual se contempló el empleo de diversas técnicas de recolección de información.

Las referencias conceptuales que guían el análisis de los datos se ubican en un enfoque sociológico que comprende la situación de los individuos en múltiples dimensiones sociales. así, se abordan el ámbito subjetivo de la percepción, el intersubjetivo de la interacción, y el de las relaciones sociales que delimitan fronteras étnicas, desde una perspectiva social.

En el capítulo 1 se presenta el tema de investigación y el planteamiento de la cuestión. Se presentan también el objetivo general y los particulares de la investigación que sustenta la tesis. en este capítulo también se justifica la elección del tema y la problemática, y se menciona la relevancia de la investigación. Se anuncia también el plan de la tesis.

En el capítulo 2 se hace una revisión de las investigaciones sobre los indígenas en la ZMM, y se plantean las preguntas de investigación respectivas. También se expone en este capítulo la discusión de referencias conceptuales elementales para dirigir el análisis de los datos: los concepto de socialización, percepción, expectativas, identidad; considerando las perspectivas *sociohistórica y cultural*, la de la *fenomenología social*, la de la antropología de F. Barth.

En el capítulo 3 describimos la estrategia metodológica de la investigación. Se describen las fuentes y técnicas de obtención de información, su validez y confiabilidad, los procedimientos y dificultades, las estructuras de análisis empleadas, y los alcances y las limitaciones de la estrategia.

En el capítulo 4 se tratan las características y condiciones de la colonia y las familias que ahí residen (historia, infraestructura, relaciones sociales, características sociodemográficas), a fin de obtener una mejor comprensión de la situación de las familias estudiadas. Al final de este capítulo se expone una breve revisión de literatura relevante sobre el tema de los indígenas en las ciudades, lo cual permite hacer preguntas relativas a las familias de nuestro estudio.

En el capítulo 5 describimos aspectos generales de las dos familias de nuestro estudio; y en particularmente, las percepciones y expectativas de los padres de familia sobre la educación escolar de los hijos. A partir de estas descripciones exponemos el análisis de los datos descriptivos de cada uno de los casos, guiándonos con el marco conceptual discutido previamente.

En último capítulo, el de “Conclusiones”, hacemos una reflexión final sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de esta tesis, en el estudio de la problemática general y de la cuestión central. Planteamos nuestras respuestas a las preguntas de investigación, y proponemos líneas posteriores de investigación. Valoramos la utilidad que puede tener esta tesis para el Trabajo Social y las políticas sociales.



## LISTA DE ABREVIATURAS

- CDPI: Consejo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.  
CDS: Consejo de Desarrollo Social del Estado de Nuevo León.  
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.  
CFE: Comisión Federal de Electricidad.  
CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.  
COLSAN: Colegio de San Luis Potosí.  
CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.  
CONAPO: Consejo Nacional de Población.  
CONARTE: Consejo para la Cultura de Nuevo León.  
CTM: Confederación de Trabajadores de México.  
D. C.: Diario de campo.  
DEI – SENL: Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.  
DGEI: Dirección General de Educación Indígena, dependencia de la SEP.  
DIF: Sistema Integral de la Familia. Organismo gubernamental en los tres niveles: federal, estatal (NL), y municipal (Escobedo).  
ENAH: Escuela Nacional de Antropología e Historia.  
FA: Fernando Amilpa.  
FOMERREY: Fomento Metropolitano de Monterrey, organismo estatal de urbanización.  
HLI: Hablante de lengua indígena.  
IMSS: Instituto Mexicano del Seguro Social.  
INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia.  
INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.  
INFONAVIT: Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores.  
INI: Instituto Nacional Indigenista.  
PAN: Partido de Acción Nacional.  
PRI: Partido Revolucionario Institucional.  
SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social del gobierno federal.  
SENL: Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.  
SEP: Secretaría de Educación Pública del gobierno federal.  
SSA Secretaría de Salubridad y Asistencia.  
UANL: Universidad Autónoma de Nuevo León.  
UIA: Universidad Iberoamericana.  
UNICEF: Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia.  
ZMM: Zona Metropolitana de Monterrey.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	iv
RESUMEN DE LA TESIS.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento de la cuestión.....	1
1.2. Objetivos del estudio.....	6
1.2.1. El objetivo general.....	6
1.2.2. Los objetivos particulares.....	6
1.3. Plan del texto.....	7
CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE CONCEPTOS.....	9
2.1. Revisión de la literatura de investigación.....	9
2.1.1. Estudios sobre indígenas en la ciudad de Monterrey.....	9
2.1.2. Estudios sobre los indígenas y la educación escolar.....	14
2.2. Discusión de referencias conceptuales. ....	22
2.2.1. Funciones de la educación escolar. ....	23
2.2.2. La dimensión social de las percepciones y expectativas.....	26
2.2.3. Procesos de construcción de la identidad étnica.....	33
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.1. Los propósitos de la investigación.....	43
3.2. Obtención de información.....	45
3.2.1. La encuesta.....	47
3.2.2. La observación.....	48
3.2.3. La revisión de fuentes documentales.....	51
3.2.4. La entrevista cualitativa.....	52
3.3. Análisis de datos.....	53
3.4. Alcances y limitaciones de la investigación.....	57

**CAPÍTULO 4: LA COLONIA FERNANDO AMILPA DEL MUNICIPIO DE GENERAL ESCOBEDO, EN LA ZONA METROPOLITANA DE MONTERREY..... 58**

4.1. El municipio de General Escobedo de la Zona Metropolitana de Monterrey.....	58
4.2. La colonia Fernando Amilpa, la carretera a Nuevo Laredo y el río Pesquería.....	60
4.2.1. División metodológica de la colonia en tres zonas.....	62
4.2.2. Asentamiento e infraestructura.....	65
4.2.3. La escuela primaria y los programas sociales.....	68
4.2.3. Condiciones actuales de la colonia Fernando Amilpa.....	70
4.3. Estudios sobre indígenas en las ciudades.....	77

**CAPÍTULO 5: LOS CASOS DE DOS FAMILIAS INDÍGENAS HUASTECAS RESIDENTES EN LA FERNANDO AMILPA. PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES EN TORNO A LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS..... 80**

5.1.1. Caso 1. Padres de familia nahuas de Veracruz.....	81
5.1.2. Percepciones y expectativas de la educación escolar de caso 1.....	87
5.2.1. Caso 2. Los nahuas de San Luis Potosí.....	90
5.2.2. Percepciones y expectativas de la educación escolar de caso 2.....	95
5.3. Análisis de casos.....	99
5.3.1. Composición y entorno socioeconómico de las familias de los casos...	99
5.3.2. El mundo de las relaciones intraétnicas.....	103
5.3.3. Percepciones y expectativas en torno a la educación escolar.....	106

**CONCLUSIONES..... 111**

**BIBLIOGRAFÍA..... 117**

**ÍNDICE DE TABLAS..... 128**

**ÍNDICE DE GRÁFICAS Y FIGURAS..... 129**

**ANEXOS..... 130**

# 1. INTRODUCCIÓN.

## 1.1. Planteamiento de la cuestión.

En este trabajo se pretenden describir las percepciones y expectativas de padres de familias indígenas<sup>1</sup> en torno a la educación escolar de sus hijos. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio descriptivo de dos casos de familias indígenas huastecas<sup>2</sup>, las cuales viven en la colonia Fernando Amilpa (FA) del municipio de General Escobedo, en la Zona Metropolitana de Monterrey (ZMM).

La colonia, ubicada en el kilómetro 14, del lado Este de la carretera Monterrey - Nuevo Laredo, es de fácil y rápido acceso. Las condiciones de la infraestructura de este asentamiento, así como la situación socioeconómica de las familias que viven en él, han sido suficientes para ser considerado por el gobierno del estado de Nuevo León dentro de uno de los 'polígonos de pobreza' identificados en la entidad (CDS, 2004).

En Latinoamérica, las llamadas "poblaciones originarias", sufren las peores condiciones sociales y económicas. La población indígena de México es la más grande y diversa del continente (Gendreau, 2001: 127). Es sabido que en México, las regiones tradicionales donde viven estos pueblos indígenas (INI, 1998) son las que sufren los mayores rezagos y marginación económica y social; los indígenas de México son 'pobres entre los pobres' (González y Palencia, 2003; Padua, 2003)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Mónica Gendreau (2001: 120) expone el dilema de llamar a la población 'indígena' o 'india'. El criterio de identificación del INEGI de la población indígena es el lingüístico: una persona de 5 años o más que habla un idioma indígena oficialmente registrado. El criterio de autoadscripción también es considerado: una persona de 5 años o más que se declara como integrante de una etnia oficialmente registrada (Vega y Martínez, 2003; Janssen, y Martínez Casas, 2004). A estos criterios para ubicar una definición de 'indígena', Gendreau añade el de 'concentración geográfica'.

<sup>2</sup> "Los mexicanos indígenas habitan las regiones conocidas en muchos casos por los nombres de sus habitantes: la sierra Tarahumara, la Cora, Huichol y Tepehuana, la Mixteca en Guerrero, Puebla y Oaxaca, las Huastecas, la Selva Lacandona, la región Totonaca, la región otomí de Querétaro, México, Hidalgo, la región Náhuatl, Tlapaneca, Mixteca de Guerrero o la Montaña, la región Zoque Popoluca de Veracruz, la Mazahua Otomí en el estado de México, el Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, los Altos de Chiapas, la Costa y la Purépecha en Michoacán, el Valle del Yaqui y del Mayo en Sonora y Sinaloa, la Chontalpa en Tabasco y casi todo el estado Oaxaca y Yucatán y Campeche." (Embriz, Ruiz, y Ávila, 2001: 157 – 158).

<sup>3</sup> "Los 50 municipios con el índice de desarrollo humano más bajo en México tienen una población (de) 92.4 por ciento indígenas, pertenecientes a 16 pueblos (...) en 10 regiones indígenas de siete entidades federativas: Región Los Altos, Región Selva (Chiapas) (...) Región de la Huasteca (Veracruz Llave, San Luis Potosí, Hidalgo); (...) Todos estos municipios están ubicados en zonas montañosas y están marcados por el aislamiento, la dispersión de su población y la incomunicación (...); la



Estas condiciones estructurales, generales y regionales (Arizpe, 1978) de pobreza de las comunidades indígenas, han sido un factor importante de la emigración de individuos, familias y grupos indígenas (Martínez, García, y Fernández; 2003) a las ciudades (Arizpe, 1979; Pérez, Camus, y Bastos, 1993; Oehmichen, 2003); la cual se ha acentuado desde la década de los años 70 (Pérez Ruiz, 2002b: 304). Las ciudades del país se han venido configurando así como pluriétnicas. Al mismo tiempo, el mapa étnico del país se ha modificado, debido a la dilatación de los límites de las tradicionales comunidades de origen, inducida por las características actuales de esta migración indígena (Oehmichen, 2000: 324).

Las principales lenguas indígenas habladas por personas mayores de 5 años, en algunas ciudades grandes de México, desde hace 15 años (con base en datos del XI Censo del INEGI, de 1990), son náhuatl, purépecha, mixteco, otomí, huichol y zapoteco en la Zona Metropolitana de Guadalajara; en Baja California se habla mixteco, zapoteco, triqui, náhuatl, y purépecha; en Ciudad Juárez se habla rarámuri, mazahua, y zapoteco; en Matamoros náhuatl, huasteco, y totonaca (Pérez Ruiz, 2002b: 297).

María Bertely (1998) ha reflexionado sobre cómo la pluralidad étnica actual en las ciudades acaba con el mito de la homogeneidad urbana (mestizo: urbano), y sobre cómo este fenómeno contribuye a la construcción de una nueva identidad nacional, basada en el reconocimiento de la multiculturalidad y no en la homogeneidad cultural. Yanes (2004) añadirá luego que la diversidad étnica presupone al Estado plural, y la ciudadanía étnica, como aspectos del Estado Nación del Siglo XXI. Argumenta que más del 40 % de los indígenas, según el censo del 2000, viven fuera de lo que tradicionalmente se conoce como sus comunidades indígenas, de menos de 2, 500 habitantes (Yanes, 2004: 197).

La migración indígena a las ciudades no implica *per se* que las condiciones estructurales de los grupos que emigraron a las ciudades mejoren totalmente. Si bien la *reindianización* (Yanes, 2004: 203) de las ciudades es un proceso mediante el cual los grupos étnicos se hacen visibles y presentes, esta visibilidad cultural va enmarcada en una situación social y económica específica:

Los indígenas que se han asentado en las zonas metropolitanas han alcanzado mejores condiciones de vida que en sus lugares de origen, sin embargo es posible apreciar que éstas siguen siendo precarias en los ámbitos educativo y laboral, así como en las características de sus viviendas y el acceso a servicios básicos” (Martínez, García, y Fernández, 2003: 162 – 163).

Aún cuando los indígenas en las ciudades comparten con otros grupos y familias no indígenas las mismas condiciones precarias de existencia <sup>4</sup>, propias de una colonia como la FA (CDS, 2004), algunas investigaciones sustentan que en comparación con estos otros grupos de

---

escasez de infraestructura social y productiva.” *Arranca programa de desarrollo social en 50 municipios*. Nota de Magdalena Robles publicada en el periódico Milenio, el 30 de agosto de 2005. Véase también: *Indígenas, pobres entre los pobres* (El Economista; 18 de mayo de 2005); *En las grandes ciudades, 36% de los indígenas, reporta el CONAPO. El 95% de las comunidades, en alta o muy alta marginación. Sin acceso a la educación, uno de cada seis menores* (La Jornada; 19 de mayo de 2005).

<sup>4</sup> “Amplios contextos urbanos viven en condiciones precarias, en el desempleo o subempleo, en condiciones de desnutrición, de baja escolaridad, con un acceso muy limitado a servicios urbanos y de salud. Esta población, generalmente de origen rural, (es) atraída por la “bonanza” de la vida citadina...” Gendreau, 2001: 80.

migrantes pobres, los indígenas siguen teniendo más desventajas (De la Peña y Martínez Casas, 2004: 132).

Estos procesos de migración indígena a las ciudades justifican una investigación en torno al tema de la situación de los indígenas en Monterrey. Un hecho que apunala esta justificación, es la tendencia demográfica de la población indígena en la ZMM. El Consejo Nacional de Población (CONAPO), con base en datos del INEGI del 2000, estimó la población indígena en los hogares de Monterrey, en 1 % (Martínez, García, y Fernández, 2003: 157). Para este año, el INEGI reportó una población de 15, 446 hablantes de lengua indígena (HLI) de 5 años o más, viviendo en Nuevo León, cantidad que implicaba al 0.5 % de la población del estado (INEGI, 2004: 511).

**Tabla No. 1. Población de 5 años y más en general, y de hablantes de lengua indígena (HLI), en 1990 y en 2000, para tres entidades federativas y el país.**

Entidad	Población de 5 años y más		Población de 5 años y más HLI.	
	1990	2000	1990	2000
EUM	70, 562, 202	84, 794, 454	5, 282, 347	6, 044, 457
Distrito Federal	7, 373, 239	7, 738, 307	111, 552	141, 710
Jalisco	4, 584, 728	5, 541, 480	24, 914	39, 259
Nuevo León	2, 750, 624	3, 392, 025	4, 852	15, 446

Fuente: INEGI (2003: 113)

**Tabla No. 2. Población de 0 á 4 años en hogares cuyo jefe (a) y / o cónyuge habla alguna lengua indígena (HLI), para los años 1990 y 2000, en tres entidades federativas y el país.**

Entidad	1990	2000
EUM	1, 129, 625	1, 233, 455
Distrito Federal	22, 568	30, 848
Jalisco	5, 096	9, 245
Nuevo León	931	3, 427

Fuente: INEGI (2003: 114).

De acuerdo a los datos de las tablas No. 1 y No. 2, en estas tres entidades federativas, la población HLI creció más que el promedio nacional. En Nuevo León se registró el aumento mayor: mientras la población en general creció 1.2 veces en el 2000 con respecto a la de 1990, la población que habla una lengua indígena creció en el mismo periodo 3.2 veces. La misma tendencia podemos observar en la población de 4 años o menos cuyos padres hablan alguna

lengua indígena. La población infantil en estas tres entidades creció ligeramente más que la adulta. Estos datos se presentan en la Tabla No. 3.

De los 3, 427 niños indígenas registrados en Nuevo León en el Censo del 2000, casi la mitad (1, 726) viven en familias donde se habla náhuatl, 540 huasteco, 333 otomí, 130 zapoteco, 96 mixteco, 94 totonaca y mazahua (INEGI, 2001). Estos datos nos muestran la dinámica de la migración, natalidad y distribución demográfica de personas que hablan lenguas distintas al español y que pertenecen a grupos étnicos nativos mexicanos en esta entidad.

**Tabla No. 3. Tasa de crecimiento de la población en general, y de la HLI, de 2000 sobre la de 1990, datos para el país y para tres entidades federativas.**

Entidad	Población de 5 años o más		Población de 0 á 4 años en hogares cuyo jefe (a) y / o cónyuge es HLI
	En general	HLI	
EUM	1.2	1.14	1.09
Distrito Federal	1.0	1.27	1.36
Jalisco	1.2	1.57	1.81
<i>Nuevo León</i>	<i>1.2</i>	<i>3.18</i>	<i>3.68</i>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del INEGI (2003).

A pesar de no ser Nuevo León un estado con grandes concentraciones de grupos étnicos o con grupos étnicos autóctonos (como sí lo son Oaxaca, Veracruz, o Chiapas), se ha reconocido últimamente su preeminencia como destino de la migración indígena del país (Durin, 2003). La población indígena en Nuevo León se concentra en la ZMM, la cual a su vez incluye en sus 9 municipios al 85 % de la población total del estado (CDS, 2004). Debido a todo esto, percibimos la necesidad de realizar estudios que permitan comprender la situación de estos grupos indígenas en la entidad.

En el municipio de General Escobedo, de acuerdo con la información citada del INEGI (2001), la población de 4 años ó menos cuyos padres hablaban alguna lengua indígena era de 421 menores (casi una cuarta parte del total de estos niños registrados en el estado). Casi la mitad de ellos, 209, eran de familias hablantes de náhuatl, 79 huasteco, 52 otomí, 23 mazahua, 10 totonaca<sup>5</sup>.

De los 914 infantes atendidos por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe registrados por la SEP (2004) en Nuevo León, al inicio del ciclo escolar 2003 – 2004, la mayor cantidad de ellos, 288, fueron atendidos en el municipio de General Escobedo; le siguen en cifras Monterrey con 258 y Juárez con 136. Consideramos relevante realizar la investigación en esta

<sup>5</sup> En el municipio de General Escobedo, 1, 065 personas de 5 años y más hablaban en el año 2000 alguna lengua indígena: 518 de ellos hablaban náhuatl, 201 huasteco, 132 otomí, 60 mazahua, 22 totonaca, 19 maya, 17 zapoteco, 12 mixteco, 11 purépecha y tarahumara. De los 15, 466 personas de 5 años o más que en el 2000 en Nuevo León hablaban alguna lengua indígena, 8, 308 hablaban náhuatl, 2, 457 huasteco, 1, 169 otomí, 619 zapoteco, 442 mixteco, 312 mazahua, 275 totonaca, y 225 maya (INEGI, 2001).

colonia, en la cual se aplica este programa, ante la presencia de estos datos, tomando en cuenta que los menores de 4 años censados en el año 2000 por el INEGI, estarían ahora cursando la educación básica.

El tipo de residencia de las familias indígenas también hace relevante una investigación en esta colonia. La residencia *disgregada*, de acuerdo con una clasificación propuesta por investigadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), de la delegación Nuevo León, se define como la “residencia compartida o no, con familiares y parientes; pero no de carácter comunitario” (Farfán, Fernández y Castillo, 2003: 349).

Durin (2004: 8) llama la atención sobre el hecho de que ‘los principales protagonistas’ de los estudios sobre indígenas en la ZMM no han sido los grupos mayoritarios, nahuas o huastecos, sino los mixtecos; y explica esta preferencia por el tipo de asentamiento *congregado*<sup>6</sup>, que hace visibles a estos indígenas a los ojos de académicos e instituciones. Ante la falta de estudios acerca del tipo disgregado de asentamientos indígenas en la ZMM, nos pareció relevante hacer la investigación en esta colonia.

Bertely (1998) expone que en las ciudades multiculturales, la problemática sociocultural de los indígenas se expresa en la negación o desconocimiento de la pluralidad cultural en la ciudad (específicamente en la escuela), lo que provoca que los indígenas urbanos ‘guarden’ y ‘silencien’ sus costumbres, tradiciones e innovaciones. Al respecto, el proyecto de investigación sobre niños indígenas en escuelas urbanas (CIESAS – UIA – Ford)<sup>7</sup>, plantea la siguiente cuestión:

Los padres indígenas frecuentemente se sienten decepcionados de la experiencia que representa la escuela para sus hijos, lo que se refleja en su asistencia y permanencia en la escuela (...) ¿Para qué envían los padres a sus hijos a la escuela? (De la Peña y otros, 2004: 2, 6).

De esta manera, decidimos investigar, como cuestión central, cuáles son las percepciones y expectativas que estos padres de familias indígenas, residentes en la FA, construyen en torno a la educación escolar de sus hijos. Mediante el trabajo de campo y la revisión de investigaciones y conceptos pertinentes al tema y la problemática, pudimos delinear otras preguntas y objetivos de la investigación, derivados de esta cuestión central.

Nos pareció relevante hacer este planteamiento, porque además de la pertinencia académica que pueda tener esta investigación, consideramos que ésta puede contribuir a profundizar en el conocimiento de las poblaciones que son destinatarias de programas y políticas sociales:

...hacemos énfasis en que el ejercicio de entender las formas en las que los pobres se organizan y reaccionan al cambio es útil no nada más para fines académicos, sino, fundamentalmente, para fines del diseño de programas de política social. Éstos deben basarse en un conocimiento profundo de la realidad de la población que se pretende beneficiar para que la intervención, cuyo objetivo es reducir la pobreza, apuntale y fortalezca las propias soluciones de la gente, en lugar de sustituirlas o bloquearlas (González y Escobar; 2003: 16 – 17).

<sup>6</sup> Farfán, Fernández y Castillo (2003: 349) definen al asentamiento *congregado* como la ‘residencia (vecindad) compartida y comunitaria’.

<sup>7</sup> Véase el apartado de ‘AGRADECIMIENTOS’, P. iv de esta tesis.



Consideramos valioso el propósito general planteado, no sólo por sus implicaciones con respecto a los procesos de resignificación cultural de estas familias, sino además, en un sentido más general, por la importancia que tiene el ámbito familiar en otros procesos de socialización<sup>8</sup>.

## 1.2. Objetivos del estudio.

### 1.2.1. El objetivo general.

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar las percepciones y las expectativas que los padres de familias indígenas residentes en la zona metropolitana de Monterrey (en la colonia Fernando Amilpa, en el municipio de General Escobedo), construyen en torno a la educación escolar de sus hijos.

El cumplimiento de este objetivo requirió la *reconstrucción de la realidad*<sup>9</sup> (Schwartz y Jacobs, 1984) de la familia desde la perspectiva de los padres, con respecto a la cuestión educativa que hemos planteado. Los sujetos centrales del estudio no fueron propiamente los grupos familiares, sino los padres de familia. El grupo familiar es considerado como un contexto de la acción y de la realidad cotidiana de los sujetos; el contexto de la colonia nos muestra también otros referentes sociales: la iglesia, el trabajo, la escuela.

En esta tarea de ver el mundo desde la perspectiva de un grupo étnico, los métodos cualitativos de recolección de datos han sido frecuentemente la herramienta recomendada. De acuerdo con el objetivo general de la investigación, también se considera apropiado emplear este marco metodológico para el diseño la estrategia:

El investigador necesita descubrir la “definición de la situación”, del actor, esto es, su percepción e interpretación de la realidad y la forma en que éstas se relacionan con su comportamiento. Además, la percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de las interacciones sociales en que él y otros participan, lo cual, a su vez, se apoya en el uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular (Schwartz y Jacobs, 1984: 26).

### 1.2.2. Los objetivos particulares.

Las preguntas surgidas del planteamiento de la cuestión, de la revisión de literatura de investigación y de la discusión de conceptos, contribuyeron a establecer los objetivos particulares de la investigación. Habiendo revisado lo que se ha estudiado y dicho sobre el tema (indígenas en la ciudad de Monterrey) y la cuestión (percepción y expectativas de los padres de familia indígenas) de nuestra investigación, formulamos los objetivos particulares:

---

<sup>8</sup> “En los últimos años la participación de las familias, de los padres y madres en la Educación ha sido tema de discusión, especialmente por tres razones:” 1) por la relación encontrada entre la articulación familia – escuela y mejores desempeños de los niños; 2) por el reconocimiento de los padres y madres como primeros educadores de los niños; y 3) “porque la familia aparece como un espacio privilegiado para lograr una ampliación en la cobertura de la educación de la primera infancia” (Blanco y Umayahara, 2004: 3).

<sup>9</sup> “la actividad desordenada y tortuosa de aprender a ver desde dentro al mundo de un individuo o de un grupo”, definición de Schwartz y Jacobs, 1984: 18.

Describir cuáles son las condiciones socioeconómicas de las familias del estudio: ¿Cómo son las condiciones de vivienda, salud, y entorno social de estas familias? ¿Cuáles carencias comparten con las familias de la colonia? ¿Cuáles son los principales problemas comunes? ¿Cómo es el lugar dónde viven?

Describir las actividades económicas de la familia. Haciendo énfasis en las actividades económicas, como parte de este entorno social de las familias indígenas, nos preguntamos: ¿Cómo es la organización económica de las familias indígenas? ¿Cuáles son las actividades económicas de las cuáles subsisten? ¿Cómo participan los miembros de la familia en el ingreso del hogar? ¿En qué se distinguen de las que se realizan en la comunidad de origen? ¿Cuáles han sido las actividades laborales que han desempeñado los miembros de la familia?

Describir las características de las familias del estudio: ¿Quiénes son los miembros de la familia que viven en la unidad doméstica (edad, sexo, ocupación, relación de parentesco)? ¿Qué tipo de familia se compone (nuclear conyugal, compuesta, extensa)?

Describir el proceso migratorio de las familias indígenas del estudio: ¿De dónde provienen estas familias indígenas? ¿Cuál ha sido su trayectoria migratoria? ¿Quiénes han migrado y quiénes nacieron aquí? ¿Cómo ha sido este proceso de migración? ¿Cómo llegaron a la ciudad y a esta colonia? ¿Cuáles han sido las razones por las que han migrado?

Describir las relaciones que los miembros de las familias del estudio mantienen con su comunidad de origen: ¿tienen otros familiares o paisanos viviendo en esta ciudad? ¿Cuál es su relación con ellos? ¿Cada cuánto y para qué se reúnen? ¿Cuándo visita su comunidad de origen? ¿Cuáles son los miembros de la familia que visitan la comunidad de origen? ¿Reciben vistas de paisanos o amigos provenientes de su lugar de origen? ¿Cuáles prácticas y tradiciones propias de la comunidad de origen se mantienen en la ciudad?

Describir y analizar cuáles son las percepciones y experiencias que tienen los padres de estas familias acerca de la educación escolar de sus hijos: ¿Cuál ha sido la experiencia escolar de los padres de familia? ¿Cuál es su percepción acerca de la educación escolar? ¿Cuál es su percepción acerca de la función de la escuela y la educación para el futuro de sus hijos y de su familia en general? ¿Con cuáles ámbitos sociales perciben relacionada a la educación? ¿Cómo perciben los padres de familia la escuela de sus hijos, en tanto espacio de socialización?

Explorar el papel que juega la escuela en las dinámicas de socialización familiar y de reproducción cultural: ¿En qué procesos culturales e identitarios participa la escuela? ¿De qué manera afecta a estos procesos la socialización escolar de los hijos? ¿Cómo afecta la organización y dinámicas familiares la escuela? ¿Existen diferencias en estas percepciones entre familias que pertenecen a diferentes etnias o comunidades?

### **1.3. Plan del texto.**

El presente trabajo guarda el siguiente orden de exposición. El capítulo 2 se divide en dos apartados. En el primero hacemos una revisión de las investigaciones sobre los indígenas en la ZMM. Al final de este apartado se plantean algunas preguntas específicas de nuestra investigación. En el segundo apartado exponemos en este capítulo la discusión de referencias

conceptuales elementales para dirigir el análisis de los datos: sobre el concepto de socialización, el de percepción, y el de identidad, considerando las perspectivas *sociohistórica y cultural*, y la de la *fenomenología social*, y un concepto de identidad antropológico vinculado con estos enfoques.

En el capítulo 3 describimos el procedimiento de la investigación. Se enuncia el objetivo general, los particulares; y su relación con las fuentes y técnicas de obtención de información, su validez y confiabilidad, los procedimientos y dificultades, las estructuras de análisis empleadas, y los alcances y las limitaciones de la estrategia.

En el capítulo 4 describimos aspectos y condiciones de la colonia y las familias que ahí residen (historia, infraestructura, relaciones sociales, características sociodemográficas). La construcción de percepciones y expectativas no se da en abstracto, sino en una situación y un contexto de relaciones sociales particulares. Esta descripción del contexto contribuye a una mejor comprensión de la situación de las familias estudiadas. Al final de este capítulo se expone una breve revisión de literatura relevante sobre el tema de los indígenas en las ciudades, lo cual nos permite plantearnos preguntas con respecto a las familias de nuestro estudio y su contexto de residencia.

En el capítulo 5 delineamos, en general, a las dos familias de nuestro estudio; y en relación a la cuestión central, hacemos una descripción de las percepciones y expectativas de los padres de familia sobre la educación escolar de los hijos. Con estas descripciones, realizadas con base a la información recabada y clasificada por medio de la estrategia metodológica, realizamos el análisis de los datos descriptivos contenidos en cada uno de los casos.

En el capítulo de “Conclusiones” hacemos una reflexión final sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de esta tesis, en el estudio de la problemática general y de la cuestión central. Planteamos nuestras respuestas a las preguntas de investigación, y proponemos líneas posteriores de investigación.

## **CAPÍTULO 2: REVISIÓN DE LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN DE CONCEPTOS.**

### **2.1. Revisión de la literatura de investigación.**

En este apartado revisamos los trabajos de investigación realizados sobre el tema de los indígenas en la ZMM. Este ejercicio permitió plantear algunas preguntas generales relacionadas con el contexto social, económico y cultural en el cual se ubican las familias indígenas de nuestra investigación. Pusimos atención a los textos o investigaciones relacionadas con nuestra cuestión central; aunque ya hemos reconocido la escasa investigación en la localidad sobre las percepciones y expectativas de padres de familia indígenas con respecto a la educación de sus hijos.

Concluimos esta revisión con la exploración de investigaciones que consideramos pertinentes para nuestro estudio porque abordan esta cuestión central; las más relevantes de ellas fueron realizadas fuera de la ZMM.

#### **2.1.1. Estudios sobre indígenas en la ciudad de Monterrey.**

En Monterrey, prácticamente es en la última década del siglo XX cuando se comienza a investigar la presencia de los indígenas en la ciudad. Durin (2003) nos muestra un panorama de los estudios sobre los que denomina ‘indígenas regiomontanos’ en la localidad. Aborda las investigaciones de Olimpia Farfán, Ismael Fernández y Jorge Castillo (INAH – Nuevo León); las tesis de licenciatura de Jorge Castillo (UANL), Wendolín Rodríguez (UANL) y Carmen Farías (Centro Educativo Universitario Panamericano).

Durin (2004) identifica diversas dimensiones de la presencia indígena en la zona metropolitana de Monterrey: los grupos étnicos residentes o migrantes (mixtecos, otomíes, nahuas; huicholes); las comunidades de origen; los procesos migratorios; los tipos de asentamiento, y las redes sociales. Señala que el tema recurrente en estos trabajos es el de los ‘procesos de reproducción étnica’. También nos muestra cómo se abordan los tópicos de la discriminación, la ocultación de los marcadores culturales, la conformación de organizaciones; la configuración valorativa; el papel de las instituciones en la construcción de la etnicidad, en los estudios revisados.



De acuerdo con esta autora, tres son las residencias congregadas estudiadas en la ZMM: los mixtecos de la colonia Héctor Caballero en Benito Juárez (Rodríguez, 2002; Castillo, 2003; Farfán, Fernández y Castillo, 2003); los otomíes de la colonia Genaro Vásquez en Monterrey (Farfán, Fernández y Castillo, 2003); y los nahuas veracruzanos de la colonia Los Naranjos en Benito Juárez (Fariás, 2003). Los tres asentamientos datan de los años 80; los tres se iniciaron en terrenos irregulares; en los tres jugaron un rol importante las redes de parentesco y de paisanaje (Durin, 2004: 9 – 10). Podemos añadir otro asentamiento congregado de mazahuas, en la colonia Agropecuaria Emiliano Zapata en Escobedo (también conocida como ‘La Esperanza’), la cual se encuentra situada frente a la FA<sup>10</sup>.

Algunas instancias de gobierno, como el DIF, los municipios (Benito Juárez, Monterrey), CONARTE (1997), el DEI de la SENL (1998); Ayuntamientos (Benito Juárez, Monterrey); y el DIF (Casa Club, Mejores Menores) también han ido dando cuenta de la presencia indígena en la ciudad al aplicar sus programas respectivos (Durin, 2004)<sup>11</sup>. En los periódicos locales también comienzan a hacerse visibles los indígenas durante la década del 90<sup>12</sup>.

El DIF estatal (2004a) afirma que prácticamente 3 de cada 10 niños que trabajan en la vía pública son indígenas. Apodaca, Benito Juárez, Guadalupe, Monterrey, San Nicolás de los Garza, San Pedro Garza García y Santa Catarina son los municipios en los cuales se presentó población indígena. De esta situación quedó exento el municipio de Escobedo, según la dependencia.

El programa ‘*Mejores Menores*’ de este organismo reconoce que el trabajo infantil es una problemática originada en la necesidad de las familias pobres de crear estrategias de sobrevivencia para obtener ingresos. Al reconocer al problema como complejo, enuncia otros factores relacionados con el mismo. Entre estos ‘agentes de peso’ o ‘motivos de la problemática’, se incluye el de las ‘características culturales’ de los grupos indígenas: “asimismo, los hábitos, prácticas, usos y costumbres de familias (como en el caso de los indígenas) que valoran el trabajo infantil como un deber necesario para el sostenimiento y ayuda del grupo primario.” (DIF NL, 2004a).

Durin (2003) también realizó una descripción sociodemográfica de la presencia indígena en Monterrey, basándose en datos del Censo del INEGI del 2000; en ella advierte –como también Janssen y Martínez (2004)– que los censos subestiman el número de hablantes de lengua por *autonegación* o estrategia de identidad de los indígenas encuestados (Durin, 2003a: 7).

González Alcalá (2003) realizó un estudio sobre urbanización popular y consolidación habitacional en dos colonias de la ZMM. Documentó cinco entrevistas profundas en la colonia Lázaro Cárdenas y cinco más en la FA. Entre las entrevistas de la FA, hay una realizada con una mujer originaria de la comunidad indígena de Chahuatlán, Veracruz (González Alcalá,

<sup>10</sup> En junio de 2004 (del 16 al 18), gracias a la invitación hecha por el programa Noreste del CIESAS, acompañé a un joven mazahua al Encuentro Nacional de Jóvenes Indígenas Urbanos, organizado por el gobierno del Distrito Federal y el UNICEF. Debido a esta experiencia tuve conocimiento de primera mano sobre este asentamiento de mazahuas.

<sup>11</sup> Algunos de estos programas que no obstante no estar dirigidos a esta población indígena, la han atendido, son Mejores Menores, Casa Club (DIF estatal y municipal), los de formación y apoyo a las cooperativas (municipio de Monterrey, 2001 - 2003), y los de reubicación por habitar en zonas de riesgo (Monterrey).

<sup>12</sup> El Norte: [www.elnorte.com](http://www.elnorte.com); Milenio Diario: [www.milenio.com](http://www.milenio.com).

2003: 130). Reconocemos la importancia de este antecedente con respecto a la construcción del caso de una de las familias de nuestra investigación. Los datos de esta entrevista nos dejan ver el proceso migratorio y de asentamiento de la comunidad nahua en la entidad, a través de un caso individual. Sin embargo, el eje del análisis de este trabajo no está vinculado con el tema de los indígenas en la ciudad, sino con el de la *'urbanización popular'*.

González y Palencia (2003) llevaron a cabo un estudio, basándose en datos estadísticos de diversas fuentes, sobre la situación de la inequidad étnica, de género y educativa en varias entidades del país, una de ellas, Nuevo León. Esta entidad es presentada como un estado con bajo nivel de pobreza (medida por el PIB *per capita*), alto nivel de escolaridad (asistencia a la escuela), alto índice de feminidad (porcentaje de mujeres sobre hombres), y bajo porcentaje de población indígena. Los hallazgos de este estudio, de interés para nuestra investigación, serán comentados en el apartado siguiente, el de los estudios consultados acerca de los indígenas y la escuela.

Para concluir esta revisión de investigaciones locales, analizaremos tres tesis de licenciatura (en historia, sociología, y antropología, respectivamente) cuyas investigaciones son representativas de los estudios realizados en asentamientos congregados de la ZMM. Las tres investigaciones tratan el tema de la migración y asentamiento de familias indígenas provenientes de una comunidad de origen, y diversos aspectos de sus procesos de identidad étnica activados en este contexto urbano. Dos de estos trabajos se realizaron en la misma comunidad de mixtecos radicados en Juárez, Nuevo León, y el tercero se hizo en la comunidad nahua, en el mismo municipio.

En el primero de estos estudios, el objetivo de Rodríguez (2002) es describir los procesos de *'pérdida o transformación'* de la identidad étnica de los mixtecos provenientes de San Andrés Montaña asentados en la colonia Héctor Caballero en Juárez, Nuevo León. En su análisis conceptual, además de lo relativo a la migración, hace una breve exposición del concepto de identidad desde los enfoques teóricos funcionalista, interaccionista simbólico, sociofenomenológico, estructuralista, y habermasiano. Para describir los enfoques sobre lo étnico y las políticas indigenistas en México resume las ideas de Stavenhagen.

Esta autora plantea teóricamente la problemática de la migración y emplea datos censales oficiales para cuantificar el crecimiento de la población indígena en Nuevo León en el último tercio del siglo XX. Emplea además las técnicas de la *'entrevista intensa, la observación participante y el diario de campo'*. Después de describir las condiciones de las comunidades de origen de los migrantes del estudio, la autora describe la situación de los mixtecos en su *'enclave'* en Juárez, relacionada con la vivienda y el empleo. Documenta que:

En la venta ambulante, la participación de los niños resulta importante para las familias mixtecas. Ellos acompañan a sus padres, les ayudan a vender o, sencillamente, fungen como señuelos para que la gente adquiera los productos. Sin embargo, en el área metropolitana de Monterrey las instituciones gubernamentales controlan el trabajo infantil entre los mixtecos a través de los programas de asistencia social (Rodríguez, 2002: 74).

La autora describe también la relación actual entre los migrantes y su comunidad de origen en San Andrés Montaña. Su conclusión es que un enclave no garantiza la permanencia de los

elementos culturales de un grupo indígena; para estos mixtecos es imposible ‘conservar la cultura étnica’, pues ésta no es un objeto sino el ‘trasfondo de interpretación de la cotidianidad’. Nos llama la atención en esta conclusión la aparente<sup>13</sup> persistencia en el uso de la imagen del enclave étnico para referirse a los asentamientos indígenas del tipo *congregado* en las ciudades.

Castillo (2003) nos presenta en su investigación la problemática de los procesos de adaptación al entorno urbano, por parte de los mixtecos de Juárez, considerando sus características sociodemográficas marginales (baja escolaridad, bajo ingreso, desempleo, falta de vivienda y servicios) y la discriminación, invisibilidad, y racismo que sufren. El objetivo de su trabajo es describir los elementos o mecanismos que sustentan la identidad étnica de estos mixtecos. Empleando una metodología fundamentalmente cualitativa, realizó entrevistas semidirigidas profundas, y observación participante. Se tomó como unidad de observación a los jefes de familia y jóvenes mayores de 17 años.

Castillo discurre sobre conceptos relacionados con la migración y la identidad étnica. Como Rodríguez, abunda sobre el enfoque sobre la identidad étnica relacionada con el territorio provisto por Giménez. También Barth y Bartolomé son tomados como referencias. Deja de lado el término ‘enclave étnico’ y presenta los ya comentados de ‘asentamiento disgregado’ y ‘asentamiento congregado’. Hace énfasis en los elementos culturales que permiten la reproducción de la identidad étnica en este asentamiento: la organización familiar, el sistema de cargos, la banda de música, las actividades económicas, la asamblea comunitaria, el espacio sagrado, el intercambio con la comunidad de origen:

... estos referentes identitarios y culturales se convierten en los ingredientes primordiales de su interacción social en el espacio urbano, y es así como construyen fronteras étnicas, delimitaciones simbólicas definidas por su pertenencia etnocomunitaria y la conservación de prácticas y normas socioculturales (...) prácticas (...) que promueven que los miembros más jóvenes del asentamiento interioricen, socialicen y configuren su identidad étnica, su pertenencia etnocomunitaria desde afuera de la comunidad de origen de sus padres y abuelos (Castillo, 2003: 84).

Castillo parte de la hipótesis de que el asentamiento en la colonia Héctor Caballero es parte de una estrategia de sobrevivencia y reproducción etnocomunitaria. Aquí encontramos una diferencia con Rodríguez: mientras ésta ve la migración de los mixtecos en la ciudad como un hecho que conlleva la pérdida de la identidad (‘transformación’ y ‘debilitamiento’, Rodríguez, 2002: 7, 104), Castillo la ve como un espacio de reconstrucción y extensión de la comunidad étnica (reforzamiento y cohesión, Castillo, 2003: 32, 62).

El autor también presenta el concepto de pertenencia comunitaria: los indígenas se identifican más con un pueblo o comunidad que con un grupo étnico, más con San Andrés Montaña que con *los mixtecos*:

---

<sup>13</sup> En un trabajo reciente, en prensa (“Migración y reconstrucción de identidades indígenas. El caso de los mixtecos en Nuevo León”), realizado en conjunto con la doctora Verónica Sieglin, Rodríguez aclara su posición frente a este concepto: “Consideramos que el concepto de ‘enclave’ es erróneo dado que parte del supuesto de que la comunidad de migrantes se mantuviese aislada del entorno social urbano. El teorema de la enclave desestima, pues, los efectos de la interacción cotidiana entre migrantes y población mestiza urbana en cuanto a sus efectos sobre la organización social y cultural del grupo étnico migrado.”

La adscripción del sujeto a un conjunto social y cultural local, con formas socio – organizativas propias, es decir, una comunidad; en donde sus integrantes participan de relaciones en las que sustentan formas particulares de identificación respecto a otros (Castillo, 2003: 30).

Así Castillo presenta el concepto de *comunidad transregional*, vinculado al de ‘red social’ (de migrantes y de parentesco). Describe los procesos migratorios del último tercio del siglo XX realizados en la región mixteca de San Andrés Montaña, particularmente la migración hacia Nuevo León. Castillo, como Rodríguez, describe la organización familiar como unidad económica de comercio; y detalla las actividades para obtener ingresos de estos mixtecos asentados en la ciudad: venta ambulante de variados productos y la producción y venta de artesanías, las actividades de música, jardinería, albañilería, servicio doméstico y mendicidad.

Rodríguez y, con más detalle, Castillo, abordan el problema de la estigmatización (o adscripción externa del prejuicio) de los mixtecos en la ciudad, y los procesos identitarios derivados. Ambos identifican la discriminación y segregación como parte de la problemática cotidiana de estos indígenas:

En el contexto urbano, y a través de su interacción con diversos actores sociales, los indígenas confrontan categorizaciones externas o estereotipos, dando pie a una discriminación que se expresa en un trato diferenciado por ser indígena (...) en la práctica cotidiana. El sentimiento de racismo que prevalece ante los indígenas es verbalizado entre los niños en las escuelas, los mixtecos más jóvenes experimentan el rechazo de la sociedad cuando sus compañeros utilizan diversos términos raciales para agredirlos (...) algunos padres ya no desean enseñar la lengua materna a sus hijos, (...) porque (hablarla) (...) los coloca en una situación de desventaja y discriminación (Castillo: 76, 78).

En el siguiente capítulo trataremos la literatura relacionada con algunos conceptos de referencia de estas investigaciones. El tercer trabajo revisado es importante para nuestro estudio, pues una de las familias del mismo proviene de esta comunidad de la huasteca veracruzana. Este trabajo fue realizado en la colonia Los Naranjos, también en el municipio metropolitano de Benito Juárez, N. L.

Farías (2003) estudia la migración y asentamiento de familias nahuas provenientes de Chahuatlán, Veracruz, en la ZMM. Describe las causas de la migración y los procesos identitarios originados por el contacto cultural. El marco teórico de referencia es un ‘enfoque estructuralista contemporáneo, que si bien tiene sus fundamentos en las tesis levi-straussianas’, también se afirma que se nutre de autores contemporáneos de la antropología, de la sociología y la lingüística: Ferdinand de Saussure, Erving Goffman, Maffesoli, Guy Rosat Duperyron, Camilo Contreras, Alberto Valencia Rojas, Lourdes Arizpe, y Ursula Kleissing-Rampal. El marco conceptual se distingue así del de los otros dos investigadores. La antropóloga emplea el método etnográfico para hacer su investigación.

En este estudio se explora la relación de este asentamiento congregado con otros del tipo disgregado, de paisanos y parientes de esta comunidad, en la ZMM, incluyendo a la colonia FA. Farías insiste en una hipótesis: los indígenas nahuas de Chahuatlán tratan de establecerse en las márgenes de los ríos de la ZMM (La Silla, en Guadalupe; y Pesquería, en Escobedo), para sentirse menos tristes y más cerca de su comunidad de origen:

... la locación en las márgenes del río les permitió repetir prácticas ancestrales y cotidianas a la vez, ayudándolos a sentirse identificados con su tierra. Facilitando el proceso de adaptación al nuevo entorno, al sentir que encontraban referentes con su lugar de origen, aminorando esto el sentimiento de lejanía y tristeza (...) Una de las mujeres (...) relató: “Para nosotros el río es muy importante pues nos hace sentirnos como en Chahuatlán”, comentarios como estos se expresan de manera continua, tanto por parte de los hombres como de las mujeres de la comunidad (Fariás, 2003: 100).

Además del río como referente etnocomunitario, Fariás resalta la importancia de las fiestas de la comunidad como referencia de la identidad para los residentes urbanos. Pero también expone la problemática relacionada con la reproducción étnica y la discriminación. Afirma que la supuesta prohibición de hablar la lengua a los hijos, percibida por ella en esta comunidad, desencadena problemas emocionales y psico – sociales en los individuos de la comunidad:

Entre los padres de familia hay algunos que no quieren que sus hijos mantengan el uso de la lengua materna, dicen que por eso emigraron, significan sus problemas en el uso de la lengua considerando que la falta de dominio del castellano es lo que propicia su atraso. Piensan que si sus hijos siguen hablando así no van a progresar, llegando incluso a prohibirles a las mujeres que les hablen náhuatl, a los niños. Esto constituye un problema... implica una ruptura con la cultura tradicional generando un problema de identidad y autoestima... Otros que... no se avergüenzan de su origen, sin embargo (...) en ocasiones la gente se burla de ellos o se les queda mirando como bichos raros (Fariás, 2003: 81).

Este trabajo también es relevante porque se trata de un estudio sobre uno de los grupos provenientes de la región indígena más cercana a Monterrey, la huasteca, y acerca del grupo lingüístico indígena mayoritario, el de los nahuas. Los otros trabajos tratan de un grupo cuya comunidad de origen es más distante, proveniente del centro del país.

Estos trabajos nos proveen de una panorámica general acerca de la situación socioeconómica y cultural de los asentamientos congregados indígenas en la Zona Metropolitana de Monterrey. Nos permiten plantearnos algunas preguntas concernientes a nuestra investigación: ¿De qué comunidad provienen las familias indígenas de la FA? ¿Cuáles prácticas y costumbres, propias de esta comunidad de origen, reproducen aquí estas familias? ¿Cuál es su relación con la comunidad de origen? ¿Cómo se conforman estas familias? ¿A qué se dedican sus miembros? ¿Con quiénes se relacionan en la colonia? ¿Cuándo se juntan con otros familiares o paisanos? ¿Cuáles condiciones o factores influyen en sus procesos identitarios? ¿El hecho de que las familias disgregadas no compartan el espacio residencial con paisanos y familiares, como en la residencia congregada, significa que se debilitan o se reconfiguran los lazos comunitarios?

Con respecto a nuestro tema y cuestión, sin embargo, no encontramos mucha información en estos trabajos consultados. Las familias de estos estudios viven en un tipo de residencia congregada, por lo tanto el sujeto de estudio es la comunidad, el grupo étnico (los mixtecos, los nahuas); no la unidad doméstica. La cuestión de la percepción y expectativas de los padres de familia acerca de la educación de sus hijos se maneja de manera periférica o secundaria. Se abordarán estos tópicos en la siguiente sección.

### **2.1.2. Estudios sobre los indígenas y la educación escolar.**

Latapí (2003) hace un repaso de la evolución del sistema educativo y la educación en el México moderno. El autor emplea un enfoque que ha llamado ‘sociopolítico’, desde el cual

aborda la participación del Estado mediante decisiones que han orientado la educación en el país, por un lado; y ‘los grandes procesos moldeadores’, por otro. Considerando las características generales de la educación, Latapí distingue cinco grandes proyectos educativos que han dejado su ‘huella en la ‘identidad’ de la educación estatal. Estos proyectos son el vasconcelista, el socialista, el de la unidad nacional, el tecnológico, y el modernizador (Latapí, 2003: 22 – 34).

Latapí describe cómo las fuerzas impulsoras de la conformación del sistema educativo nacional durante el siglo XX, entraron en tensión generando ‘dinámicas conflictivas’ que contribuyeron a la estructuración y desarrollo de la educación nacional. Describe cuatro ámbitos de tensión. La problemática de nuestro estudio la podemos ubicar en la tensión ‘demandas populares *versus* intereses de poder (políticas educativas)’<sup>14</sup>. Las ‘demandas populares’ se relacionan con las expectativas de la población en relación a la educación estatal:

En cada época los sectores sociales han visto en el servicio educativo público posibilidades de satisfacer sus expectativas de una vida mejor: movilidad social, incorporación, elevación de competencias técnicas y adquisición de otras destrezas, credenciales laborales, enriquecimiento del capital cultural, etc. (Latapí, 2003: 36).

De la Peña (2003) detalla las características de cada uno de estos momentos de la educación nacional, y profundiza en su relación con la cuestión indígena. Destaca a lo largo de su texto tres propuestas para la educación indígena en México en el período 1920 - 1970: la incorporacionista de Gamio, la integralista de Sáenz, y la aculturalista de Aguirre Beltrán<sup>15</sup>.

A partir de 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), se realizan estudios regionales para el análisis etnológico y el diagnóstico socioeconómico; en los cuales se reconceptualiza al indígena y se replantea el trabajo indigenista. En la propuesta de aculturación de Aguirre Beltrán se define al indio como perteneciente a una comunidad, con una identidad histórica y socialmente estructurada originada en la Colonia; se analiza a esta comunidad dotadora de identidad como perteneciente a una región organizada, con una ciudad capital donde residen los mestizos (región de refugio); y se propone la acción indigenista: establecer un Centro Coordinador en la ciudad capital (para indios y ladinos) que dirija un desarrollo integral tendiente a ‘romper’ la estructura de sujeción y exclusión que caracteriza la relación entre mestizos e indígenas (De la Peña, 2003: 79 - 80).

La política indigenista que podríamos llamar *pre – interculturalista* se basa en el trabajo de campo antropológico. Desde Gamio hasta Aguirre Beltrán, se consideran necesarios los estudios en las comunidades de origen para justificar el establecimiento de las relaciones del Estado con las etnias. Domina un etnocentrismo científico-social y un burocratismo, en este período. El indígena sigue siendo sujeto pasivo de los programas, o recurso político de las relaciones de poder entre los sujetos activos determinantes de las políticas del país. El

---

<sup>14</sup> Los ámbitos de tensión comentados son: demandas populares *versus* intereses de poder; exigencias sindicales y magisteriales *versus* propósitos gubernamentales; tendencias progresistas *versus* tendencias conservadoras; lo nacional *versus* lo internacional.

<sup>15</sup> En cambio, Pérez Ruiz (2003: 128) distingue tres corrientes indigenistas de los 20 y 30: la integracionista de Gamio (hegemónica hasta los 50), la populista de Sáenz, y la socialista de Lombardo y Chávez.

indígena fue “*el gran ausente*” de las discusiones y decisiones de este período (Greaves, 1999). A fines de los años sesenta las universidades y escuelas normales cuestionaron al régimen y a la cultura nacional oficial. Las políticas indigenistas fueron criticadas por antropólogos y maestros bilingües en los congresos indigenistas a partir de la década de los setenta.

La investigación antropológica y la educación han sido así una constante en la atención estatal de las necesidades de los pueblos indígenas. Durante el período de aplicación de las políticas sociales que acabamos de resumir, la presencia indígena en las grandes ciudades del país era invisible y la migración indígena a los centros urbanos no se había acentuado aún. Es por eso que muchos de los trabajos que se realizaron (y se realizan) con relación a nuestra cuestión (percepciones y expectativas de la educación escolar) pertenecen al ámbito de la comunidad de origen.

Por ejemplo, Greaves (1999) revisa la aplicación de la política de integración social del INI y Aguirre Beltrán, analizando los dos primeros Centros Coordinadores instaurados (en los Altos de Chiapas en 1951, y en la Sierra Tarahumara en 1952). La autora aborda aspectos y problemáticas de ambos casos, relacionados con: la lengua y los materiales didácticos, el apoyo de la comunidad, la dispersión y la lejanía de las comunidades de los centros coordinadores, el papel de los caciques y autoridades, las características y dificultades del desempeño de los promotores, los rasgos de estructura económica y familiar, la influencia de los grupos religiosos, y la inscripción y el ausentismo escolar.

En relación con nuestra cuestión, la investigadora describe la actitud de los pueblos indígenas hacia la escuela, a través de la percepción de la escuela por parte de los padres de familia indígena. La escuela estaba desvinculada de la comunidad en las etnias chiapanecas; sin embargo en la tarahumara era vista como un medio de superación y parte de sus necesidades.

En las condiciones previas a la instauración de los Centros Coordinadores en la región tzeltal – tzotzil y en la tarahumara, se encontraron diferencias en cuanto a la valoración que tienen de la escuela los indígenas de ambas regiones: mientras que para los padres de familias indígenas chiapanecas la escuela representaba un “mal necesario”, “una pesada carga” impuesta por las autoridades mestizas, una ‘pérdida de tiempo para los niños’; para los tarahumaras “contar con escuelas para sus hijos” era una demanda planteada al gobierno federal desde 1939; y la necesidad de la enseñanza bilingüe fue expuesta por los tarahumaras en los congresos de la etnia tarahumara de 1944 y 1946 (Greaves: 166, 167).

También Rojas (1999), en su estudio sobre la relación entre la escuela y las relaciones interétnicas en una secundaria en la sierra huichol, aborda las expectativas a corto y a largo plazo que tienen maestros, padres de familia y alumnos, acerca de la educación escolar, entre otros aspectos del tema.

Describe cuatro factores que influyen en la decisión de los padres de familia al elegir el lugar donde estudiarán los hijos la secundaria, o al apoyar el lugar que escojan sus hijos. Encuentra que si se cumple el factor 1 (contar con recursos económicos), para cumplir con el 4 (calidad de la educación), y no preocupaban tanto los factores 2 (inquietud debido al cambio de conducta de los hijos en la ciudad) y 3 (el cambio cultural que puedan sufrir los hijos), los



padres entonces podían decidir enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad. Comenta que en este caso, los padres de familia se apoyan para esto en sus relaciones de parentesco en la ciudad como recursos.

Las expectativas de los padres de familia (y de la comunidad) es que los jóvenes que continúen estudiando en el futuro apoyen a su comunidad de dos maneras: política (ocupación de cargos y ejercicio de liderazgos en la comunidad); y profesionalmente a través de la provisión de servicios. El aprendizaje del español es muy importante, pues esperan que estos alumnos sean intermediarios entre la sociedad mayoritaria y la comunidad. (Rojas, 1999: 115 – 118).

Según la autora, los padres de familia consideran que la escuela debe incluir en sus contenidos tres elementos: 1) conocimientos universales y nacionales; 2) valores sociales y valores locales; y 3) “la costumbre huichol”. En este trabajo también se exponen algunos aspectos del conflicto interétnico suscitado por la relación escuela – cultura, reflejados en la situación y expectativas de los estudiantes: “Las expectativas de los padres de familia hacia los alumnos dependen de las costumbres y el rol esperado de mujeres y hombres.” (Rojas, 1999: 119).

Se ilustra este argumento con algunos ejemplos: el del joven cuyo trabajo en las actividades agrícolas familiares es necesario, lo que puede dificultar el cumplimiento de las expectativas con relación a la escuela y el desempeño del rol esperado en el ámbito del trabajo familiar<sup>16</sup>; y el caso de las jóvenes para las cuales es difícil crearse expectativas escolares cuando al casarse se subordinan a las decisiones del esposo.

Durin y Rojas (2005) confirman después estos hallazgos. Describen cómo afecta la escuela los procesos identitarios en la sierra huichol. Argumentan que la escuela es vista ahí como un ‘mal necesario’, porque sirve para leer y escribir, pero también amenaza la reproducción cultural; fundamentalmente por el incumplimiento, por parte de niños, maestros huicholes, y miembros de la comunidad involucrados en el proceso, de tareas comunitarias y actividades realizadas durante los ciclos agrícola y religioso, debido la imposición y traslape de los tiempos del ciclo escolar.

Algunos trabajos importantes sobre nuestra cuestión han sido realizados recientemente en los centros urbanos de destino y residencia. Bertely y Taracena (1997) realizaron un estudio comparativo entre grupos étnicos (gitanos y magrebís; mazahuas y zapotecos) residentes en dos ciudades (Marsella y México, respectivamente). La pregunta que guió este estudio es: ¿Cómo los niños y sus familias significan la escuela, valoran los aprendizajes, y cómo los usan para entrar en contacto con la cultura nacional?

Para responderla, las autoras se centraron en cuatro ámbitos específicos, que distinguen a ambos grupos similares: a) significados en torno a la escuela; b) socialización madre – hijo (tipo de interacción e intensidad o grado); c) la socialización del niño en el interior del grupo (grado de individualización y tiempo que se prolonga la infancia); y d) la expresión del sentimiento de identidad.

---

<sup>16</sup> Lo mismo afirma Hiernaux – Nicolás (2000): en el contexto de la comunidad de origen, la educación es relegada con frecuencia a una prioridad menor que las actividades económicas familiares.

A pesar de las diferencias entre gitanos y mazahuas (matrices culturales distintas e historias particulares), por un lado, y entre árabes magrebís y zapotecos, por otro, las autoras encuentran que ambos pares de grupos étnicos guardan algunas similitudes en su forma de relacionarse con la cultura nacional a través de la educación pública.

¿Cómo los niños y sus familias significan la escuela, valoran los aprendizajes, y cómo los usan para entrar en contacto con la cultura nacional? Los mazahuas y gitanos dan una importancia relativa a la escuela: esperan obtener aprendizajes ‘básicos’ para su relación con la cultura mayoritaria. Estos padres expresan ‘indiferencia a la escuela’: subordinan la escuela a actividades económicas o sociales valiosas en la comunidad (trabajo agrícola o comercio). Las familias esperan que los hijos aprendan lo necesario del idioma nacional. Los niños no tienen una escolaridad primaria normal (en asistencia y terminación), y la mayoría fracasan en la escuela. Los padres carecen de una visión a largo plazo de la escuela (no la ven como proveedora de una ocupación ni orientadora de su vida).

En cambio, los zapotecos y magrebís perciben la escuela como importante para el proceso de socialización comunitario. Los padres esperan que los hijos aprendan el idioma nacional y lo dominen. Los hijos son exitosos en la escuela (en asistencia y terminación), algunos alcanzando estudios superiores. Los padres ven la escuela como algo que facilitará el futuro de sus hijos, que les dará una ocupación urbana y movilidad social (visión a largo plazo).

Las madres gitanas y mazahuas ven la escuela como autoritaria y amenazante; y las zapotecas y magrebís como familiares y no conflictivas. Acerca de la cuestión de la ‘socialización madre – hijo’, hallaron que las mazahuas - gitanas tenían poca interacción verbal y cara a cara con sus hijos, además de ser madres ‘permissivas’; mientras que las zapotecas y magrebís sostenían una intensa interacción verbal y contacto particularizado con sus hijos y eran ‘madres reguladoras’.

Con respecto a la socialización en el grupo étnico, se obtuvieron algunos resultados interesantes. Entre los mazahuas y gitanos el cambio de status de niño a adulto es inmediato, debido a la temprana incorporación a las actividades económicas; el actuar individual es restringido por el grupo, se prefieren actividades que no los alejen del grupo; el pariente mayor o adulto del grupo asume la autoridad. En cambio, entre los zapotecos y magrebís el tránsito de la infancia a la adultez es más prolongado, con rupturas y pasajes entre edades; además, se permite practicar el individualismo, expresar deseos personales, practicar oficios diferentes a los del grupo, diferir con el grupo.

Por último, las autoras abordan la cuestión de la expresión del sentimiento de identidad: los zapotecos y magrebís actúan de modo situacional de acuerdo con distintos códigos culturales dependiendo de los contextos e interacciones; parecen adoptar fácilmente expresiones culturales ajenas sin dejar de ser distintos; y se asocian para reflexionar y transformar sus tradiciones. Los mazahuas y gitanos, en cambio, tienen más dificultad en su apropiación cultural de la ciudad y se asocian para resolver carencias como la vivienda.

De la Peña y Martínez (2004) en su trabajo con indígenas otomíes en Guadalajara, hallaron en una comunidad de migrantes otomíes esta percepción ambivalente de la escuela:

...era vista como un riesgo para la integridad moral pero se reconocía como necesaria para adquirir conocimientos y destrezas indispensables en la vida cotidiana (...) Entre los otomíes las contradicciones nunca desaparecen. (La convivencia de los niños otomíes con niños y adultos mestizos...) lleva a los más jóvenes a cuestionar los valores con los que fueron socializados, lo que disgusta a los adultos que, al mismo tiempo, son conscientes de que la escuela les facilitará la vida en la ciudad (De la Peña y Martínez, 2004: 131 – 132).

Talavera (2004) encuentra resultados similares en su investigación con purépechas radicados en la zona metropolitana de Guadalajara. El trabajo aporta datos relevantes acerca de los procesos de interacción entre el ámbito individual, la escuela, la familia y el espacio laboral de los purépechas urbanos:

La escuela puede ser considerada como un beneficio contradictorio que trae el hecho de vivir en la ciudad. Resulta contradictorio porque por un lado se proyecta como un contexto inmediato de intermediación y negociación y por el otro también representa un escenario regido por discriminaciones (Talavera, 2004: 25).

El punto central del trabajo de Talavera es ‘reflexionar sobre las connotaciones valorativas’ que hacen las familias purépechas urbanas en Zapopan y Tlaquepaque, en torno a la participación de sus hijos en las escuelas urbanas. Identifica tres expectativas de los padres de familia purépechas acerca de la educación de sus hijos:

1. la educación como factor de la movilidad social en las generaciones más jóvenes (como posibilidad de mejorar las condiciones de vida).
2. la educación como instrumento defensivo en la ‘intermediación’ con los no indígenas (igualdad de herramientas y conocimientos).
3. la educación como patrimonio cultural empleado en la interacción con los otros (a fin de” retroalimentar la resignificación cultural”) (Talavera, 2004: 3).

Por otra parte, este autor examina las diversas concepciones de la función de la escuela: la función socializadora, integradora y de control social en el funcionalismo (Durkheim y Parsons); la función económica (Samuel Bowles) y coercitiva (Willard Waller); y el enfoque de Francois Dubet, el cual considera la escuela como proveedora de actitudes y disposiciones, como instancia integradora, como transmisora de una cultura nacional.

Talavera también revisa las concepciones de la escuela como un espacio de construcción de la identidad nacional y como proveedora de conocimientos necesarios para el desempeño laboral y los procesos de socialización secundaria. Concluye su revisión diciendo que la escuela puede verse como un espacio de formación, y más importante, como un espacio de interacción entre tres dimensiones del alumno: la individual, la escolar, y la familiar:

...los padres de familia purépechas no solo conciben a la escuela como una manera de mejorar sus condiciones adquisitivas y laborales; sino también como un espacio que les permite obtener los recursos básicos para entablar un dialogo e interactuar con el otro. (...) ¿Qué tipo de escuela quiere el indígena urbano? Una escuela que le de espacio suficiente para practicar su lengua, sus costumbres culturales, que enriquezca sus estrategias laborales. O quizás una escuela que ponga en su estrategia educativa la historia y el bagaje cultural indígena en una balanza frente a la historia y cultura mayoritaria teniendo un peso equilibrado. O tal vez (...) una escuela que no sólo le de parámetros generales para moverse en el medio urbano, también que le permita contrarrestar la

hostilidad y el racismo, la inestabilidad laboral y defender su derecho de permanencia en la ciudad (Talavera, 2004: 25, 26).

Embriz, Ruiz, y Ávila (2001) encuentran en su descripción sociodemográfica de las dimensiones de la pobreza indígena urbana, que “el analfabetismo y una instrucción básica insuficiente son factores estructurales que inciden en la determinación de los niveles de vida de los hogares” (Embriz, Ruiz, ya Ávila, 2001: 164). Gendreau (2001) expone, refiriéndose a los indígenas de las ciudades, que la educación no es considerada como factor de mejora del ingreso (debido a la discriminación, que es más fuerte). Contrasta la visión de Embriz y otros, acerca de la educación como factor estructural:

En un análisis de regresión de las variables que contribuyen a explicar los diferenciales de ingresos, (...) cerca de la mitad la variación salarial no se debe a diferencia en educación, experiencia u otros factores ligados a la variable de capital humano sino que se atribuyen al simple hecho de ser indios, lo que muestra la presencia de una fuerte discriminación (Gendreau, 2001: 132).

Janssen y Martínez (2004) reportan hallazgos parecidos al de Gendreau, en su análisis de regresión que vincula la segregación educacional y la laboral entre no indígenas e indígenas, utilizando datos censales nacionales del 2000. Plantean que existe una segregación que perjudica a los indígenas, que se origina en la escuela; y que luego repercute en el tipo de ocupaciones y en el nivel salarial de los indígenas; aunque reconocen que: “Empero no se dispone hasta hoy de un estudio de gran escala, ni menos aún representativo ni comparativo, de lo que sucede en el ámbito del trabajo y de sus vínculos con el mundo escolar.” (Janssen y Martínez, 2004: 2).

En su estudio sobre los indígenas del valle de Chalco, Hiernaux – Nicolás, (2000) explora cómo perciben la educación los padres de familia indígenas migrantes:

La educación ha sido vista, por la mayoría de los entrevistados, como un arma esencial para enfrentar dificultades; por ello es que hoy, en la ciudad, mandan a sus propios hijos a la escuela y se vanaglorian con justa razón de sus éxitos escolares y profesionales (...) Es evidente que todos los hijos de inmigrantes asisten a la escuela y se aculturán ahí de manera intensiva... (Hiernaux – Nicolás, 2000: 62, 102).

Oehmichen (2003) también explica que la educación formal es percibida por los mazahuas de su estudio, como un medio de movilidad social de los hijos en el futuro cercano:

Las niñas y los niños mazahuas van a la escuela, pues la educación formal es valorada por sus padres como un medio para mejorar su situación económica y social a mediano plazo (...) Hijos e hijas de migrantes analfabetas que laboraron como trabajadoras domésticas o albañiles, hoy son profesionistas (Oehmichen, 2003: 180 – 181).

Estos estudios, además de arrojar información y provocar preguntas sobre la situación de las familias residentes en la ZMM y sus procesos socioculturales, nos ayudan a plantear preguntas y definir categorías de análisis sobre el objeto específico de nuestra reflexión. Nos permiten conocer lo que se ha dicho sobre cómo ven y qué esperan de la educación de sus hijos los padres de las familias indígenas en las ciudades.

Comentaremos por último las alusiones que se han hecho sobre la cuestión en algunos estudios realizados en la ZMM. Éstos nos plantean la pregunta: ¿Cómo perciben la educación escolar de sus hijos los padres de familia indígenas: como un medio de movilidad social, para mejorar su situación económica; o como una amenaza a su cultura; o como un intermediario con la ‘cultura mayoritaria’?

En su estudio cuantitativo sobre la equidad educativa, étnica y de género<sup>17</sup>, González y Palencia (2003) analizan la situación de las niñas indígenas (de 6 – 14 años) en Nuevo León y otras 16 entidades del país. Examinan los vínculos entre la etnia, la condición económica y el género, considerando a éstas como elementos estructurales de la situación de las niñas del estudio. Para cada entidad federativa se trataron los datos de las variables ‘concentración de población indígena’; ‘PIB *per cápita*’; ‘índice de feminidad indígena’; ‘porcentaje de asistencia de niñas indígenas en general’, y de la población indígena; ‘inequidad étnica’ (diferencia entre el porcentaje de niñas en general que asisten a la escuela, y el de las niñas indígenas); ‘inequidad de género’ (diferencia entre el porcentaje de niños indígenas y el de niñas indígenas que asisten a la escuela).

Concluyeron que la mayor inequidad étnica entre las niñas, se encuentra en estados con bajo porcentaje de población indígena, como Nuevo León: a menor porcentaje de población indígena, mayor inequidad étnica para las niñas indígenas). Con respecto a la inequidad de género, no obtuvieron diferencias significativas entre niñas y niños indígenas; mas al analizar por entidad federativa, el Distrito Federal y Nuevo León presentaron mayor inequidad de género para las niñas indígenas; éstos son los estados con mayor PIB *per cápita* y con más altos índices de feminidad del país (a mayor índice de feminidad y mayor riqueza en los estados, las niñas indígenas asisten menos a las escuelas que sus compañeras).

En el análisis estadístico hecho por las autoras encuentran que en esta entidad se da un alto índice de inequidad educativa relacionada con la etnia y el género. Nos lleva a preguntarnos el papel que juega el género en las acciones tomadas por los padres en la educación de hijas e hijos.

La brecha entre niñas indígenas y niñas en general es mayor en estados con bajo porcentaje de población indígena, que en estados con alto porcentaje (...) el Distrito Federal y Nuevo León son los que presentan mayor inequidad de género para las niñas indígenas; éstos son los estados con mayor PIB *per cápita* y con más altos índices de feminidad del país (González y Palencia, 2003: 4).

Castillo (2003) describe la relación entre la migración y la educación, para el caso de los mixtecos radicados en la colonia Héctor Caballero. Resalta esta estrategia que vincula actividad económica de los padres y educación formal de los hijos:

Es revelador del caso de un mixteco de 30 años, quien desde hace 4 años, tiene a dos de sus hijos en la casa de su papá en Juárez, con el objetivo de que asistan a la escuela, mientras él, su esposa y sus otros dos hijos viajan constantemente a San Luis Potosí, Durango, Querétaro y Chihuahua entre los meses de enero a junio y de agosto a octubre. En esos destinos, que año con año visita, se

<sup>17</sup> ‘Equidad’ (CEPAL): la posibilidad de ofrecer “iguales oportunidades a toda la población para participar en la procuración del bienestar y las posiciones y posesiones sociales, que implica para los gobiernos una cuestión de justicia distributiva”; ‘Equidad étnica’: mismas oportunidades para indígenas y no indígenas; ‘Equidad de género’: mismas oportunidades para niños y niñas; ‘Equidad educativa’: mismas oportunidades para tener acceso a la educación (González y Palencia: 2003).

dedica al comercio ambulante con su familia, en donde reside solo el tiempo en que la venta es buena para después trasladarse a otro lugar (Castillo, 2003: 43 – 44).

En el trabajo ya citado de Farías (2003) se toca someramente el tema de la relación entre la comunidad y la escuela. Se presenta la idea de la percepción de la escuela como factor de movilidad:

La relación con la escuela de sus hijos es estrecha y de amplia colaboración, en particular destaca la relación que lleva la comunidad con la directora (...) Tanto las niñas y los niños como las madres y padres de familia la aprecian mucho, la relación es estrecha, de respeto, y cariño (...) Mientras que la mayoría de los padres y madres nunca fueron a la escuela, la mayoría de los hijos menores asisten y sus expectativas en relación a grado académico deseado son altas. La mayoría del grupo de padres y madres de familia que no saben leer y escribir, (...) esperan que sus hijos puedan conseguir a través del estudio aquello que ellos no lograron (Farías, 2003: 81, 95).

Planteamos ahora algunas preguntas vinculadas a nuestra investigación formuladas a partir de esta revisión de la literatura de investigación: ¿Cómo perciben y qué esperan los padres de familias indígenas de la FA en relación a la educación formal de sus hijos, en este contexto regiomontano? ¿Existen diferencias entre los padres de las familias de nuestro estudio con respecto a su percepción y sus proyecciones de la educación escolar de sus hijos? ¿Cómo se involucran los padres de familia de la FA en los procesos educativos de los hijos? ¿Cuáles funciones de la escuela perciben? ¿Cuáles necesidades de la familia satisface o esperan satisfacer? ¿Cuáles son las acciones que los padres de familia desempeñan en relación a la educación escolar de sus hijos? En el contexto urbano, ¿Cómo afecta el calendario escolar los procesos de reproducción étnica de estos grupos?

Considerando la relación que mantienen las familias indígenas de la FA con sus comunidades de origen; y tomando en cuenta que los niños en edad escolar son ‘indígenas regiomontanos’, nacidos en la ZMM, (y por tanto en un lugar distinto al de sus padres), nos preguntamos si la relación entre los padres de familia y su ‘rancho’ afecta los procesos de educación formal de sus hijos. ¿Los padres ven alguna función de la educación formal en relación a su comunidad de origen?

Estas preguntas planteadas giran en torno a la cuestión central: ¿cuáles son las percepciones y expectativas de los padres de familia indígenas en torno a la educación escolar de sus hijos? Estas preguntas conforman la base para la formulación de los objetivos particulares de la investigación que sustenta esta tesis. Consideramos necesario, antes de describir la estrategia metodológica para alcanzar los objetivos formulados, exponer la discusión de los conceptos de identidad étnica, socialización, percepción y educación escolar, con los cuales nos apoyaremos para analizar los datos obtenidos en la investigación.

## **2.2. Discusión de referencias conceptuales.**

En este punto es necesario reflexionar sobre algunos conceptos que se fueron mostrando como relevantes durante la revisión de la literatura de investigación, y los cuales consideramos pertinentes para orientar el análisis de la información obtenida en la investigación que sustenta esta tesis. Presentamos un examen de estos conceptos, tratando de ubicarlos en su dimensión sociológica. Previamente a este ejercicio, repasaremos qué se ha dicho acerca de las funciones

de la educación escolar, para qué sirve la escuela, por ser este el tema de referencia de los conceptos discutidos.

### 2.2.1. Funciones de la educación escolar.

La función político - cultural de la educación escolar ha sido considerada como la función tradicional de la escuela: "La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante. Su función tradicional, por ejemplo, ha sido formar ciudadanos para una sociedad futura" (Rockwell, 2001: 46).

Esta definición nos muestra un aspecto político de la función tradicional de la escuela. Este aspecto nos remite al ámbito de las necesidades de la macroestructura social. Se ha descrito y justificado así la existencia de un sistema nacional educativo uniformador, integrador, unificador, homogeneizador, formador de una identidad nacional:

visto como sistema de socialización el sistema educativo constituye un elemento de control social en manos del Estado, y un mecanismo por el cual impone y difunde entre las distintas clases, grupos y sectores de la sociedad la visión del mundo dominante, para lograr la unidad ideológica y cultural de la sociedad en favor de su proyecto económico y político (Vargas, 1994: 108).

La definición de la función tradicional también nos informa de una función de la educación escolar, más especializada en la integración *cultural* (lógica) y *moral* de los individuos en su sociedad (Bourdieu, 1989: 22), transmisora de bienes culturales de la sociedad a los individuos:

Iniciemos por definir el contenido escolar como una parte de la cultura que se selecciona para ser estimulada, transmitida o adquirida por medio de experiencias educativas en la escuela primaria (...) Los contenidos escolares, así considerados son entonces: los conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas que la escuela selecciona de la cultura para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen. Así como las actitudes y valores -elementos también de la cultura- que pretende que interioricen y manifiesten para lograr ciertos propósitos educativos, es decir, el para qué se aprenden esos contenidos (SEP, 1999a: 38).

Siguiendo la línea culturalista más que la política, Apple y King (1989) describen tres funciones de la escuela: la *distributiva* (distribución de bienes y servicios); la *social* (el control social para mantener la estabilidad y el orden en función de dinámica económica); y la *económica*:

La selección y la generación de cualidades personales y de significados normativos que proporcionan al alumno una supuesta oportunidad por obtener recompensas económicas (...) Ya que la escuela es la única institución importantes que se interponen entre la familia y el mercado de trabajo, no resulta extraño que diversos significados sociales que tienen una utilidad diferenciada se distribuyan en las escuelas (Apple y King, 1989: 42, 43).

Padua (2003) ahonda en esta visión de la educación como algo determinado (y mensurable) económicamente:

En general, los rendimientos económicos de la escolaridad, medidos a través de los ingresos, tienden a ser positivos y relativamente elevados para todos los niveles escolares. Las tasas de



retorno indican los porcentajes que cada nivel (o año de escolaridad) tiene de ganancia (o pérdida) en relación con el nivel anterior (Padua 2003: 129).

Esta perspectiva teórica considera a la educación escolar como una inversión económica para la obtención ulterior de ingresos (Blanco y Umayahara, 2004: 19). Mas, ¿la educación o escolaridad modifica o reproduce la distribución social del ingreso? La pregunta la hace Noriega (2003), en relación a la tesis neoliberal del *Capital Humano*, la cual establece que la educación escolar modifica la distribución social del ingreso. Según la autora, los estudios realizados al respecto en los ochenta por José Ángel Pescador, José Luis Quintero y Sylvia Schmelkes contradicen esta tesis y respaldan la de la reproducción:

las comunidades rurales, y entre éstas las más pobres, contribuían más económicamente, en términos relativos, para la educación de sus niños, y que el Estado invertía menores y peores recursos en las escuelas rurales e indígenas, a pesar de que los costos unitarios de éstas resultan más elevados, pues una parte importante de ellos es absorbida por las propias comunidades (...) Los beneficios obtenidos a través de las inversiones en educación estarían siendo distribuidos de manera desigual entre los diversos grupos sociales, en perjuicio de los menos favorecidos (Noriega, 2003: 375 – 376).

Noriega describe los debates que generó el enfoque del *Capital Humano* en México; menciona que la principal crítica a este enfoque radica en que simplifica la educación a términos puramente económicos (ve la educación sólo como una inversión), excluyendo de su análisis las dimensiones sociales, culturales y psicológicas de la educación:

En su análisis están ausentes la trama de relaciones y los valores culturales de los diversos grupos de población y la interrelación de las economías de los países, que determina formas, niveles y costos de la transferencia y apropiación de la tecnología. Menos aún son considerados factores como la motivación y los procesos colectivos que necesariamente entran en juego (Noriega, 2003: 374 – 375).

Padilla (2001) intenta orientar este debate del factor educativo como causa o efecto estructural de la desigualdad<sup>18</sup>. Considera que son tres los “factores que intervienen en la distribución de las oportunidades educativas”: 1) la *distribución del ingreso*: a menor ingreso familiar, mayor dificultad para prescindir del ingreso provisto por los hijos escolares; a menor ingreso familiar, más dificultad para pagar otros costos de la escolaridad; 2) la *estratificación social*: a menor educación de los padres, menor capacidad para ayudar en la educación de los hijos; a menor estatus de la familia, menor poder para demandar educación en cantidad y calidad deseada; y 3) la *diferenciación cultural*:

...sólo los estudiantes que pertenecen a los sectores medios y superiores de la escala social desarrollan fuera del sistema escolar los lenguajes, los valores y las habilidades necesarias para avanzar satisfactoriamente en dicho sistema; en consecuencia, la educación que reciben los estudiantes procedentes de familias indígenas, campesinas, obreras o urbanas marginales resulta irrelevante para ellas (Padilla, 2001: 306).

<sup>18</sup> El debate gira en torno a considerar o no a la función económica de la educación escolar como suficiente para obtener el bienestar material: “Pullium (1989) encontró que una de las variables demográficas más fuertes del bienestar familiar es la educación la cual es predictiva del bienestar material; en contraste, Leelakulthanit y Day (1992) observaron que las persona que tienen menos escolaridad e ingresos están más satisfechas con su vida espiritual, sus actividades de consumo y con el gobierno” (Palomar, 2001: 205).

Por su parte, Gendreau (2001: 132) había mostrado cómo las desigualdades de ingresos salariales no se deben fundamentalmente a diferencias en educación escolar. Oehmichen (2000) describe la incidencia del género en el ámbito económico y de la desigualdad social, como un factor estructural en las decisiones de los padres de familia con respecto a la educación escolar de sus hijos:

Si bien las madres buscan proporcionar educación a sus hijos e hijas, en caso de extrema necesidad suelen ser las niñas quienes abandonan sus estudios, ya sea porque su madre no tiene quien le ayude a cuidar a los niños más pequeños, o porque se requiere de su dedicación de tiempo completo en las labores de aprovisionamiento. De ahí que los indicadores de analfabetismo y deserción escolar reportados por los censos de 1990 y 2000 continúen recayendo en las mujeres indígenas aún en la ciudad, a pesar de sus excepciones (Oehmichen, 2003: 181)<sup>19</sup>.

González y Palencia (2003) han demostrado también cómo se relacionan la etnia, la condición económica y el género como elementos estructurales de inequidad educativa. Janssen y Martínez (2004) han reportado cómo la segregación étnica afecta los procesos de inserción laboral, independientemente del grado de escolaridad.

En la revisión de la literatura de investigación que acabamos de exponer, advertimos algunas de las funciones de la educación escolar, percibidas por los grupos étnicos. Greaves (1999: 166, 167) describió cómo en la primera mitad del siglo XX, a algunos indígenas chiapanecos la educación escolar les resultaba ajena, impuesta, un 'mal necesario'; mientras que a los tarahumaras les parecía una necesidad, constituía una demanda de la etnia a las autoridades federales.

En el trabajo de Rojas (1999) observamos cómo es la función política de la educación escolar percibida por una comunidad en la sierra huichol. La educación escolar ayuda a preparar a los futuros líderes comunitarios, a los futuros intermediarios entre la etnia y los otros. También se expone en este trabajo el carácter conflictivo de la relación entre la escuela y la comunidad. Durin y Rojas (2005) detallan más este aspecto 'amenazante', negativo, de la escuela en relación con la cultura de la comunidad.

En el estudio de Bertely y Taracena (1997) con zapotecos, mazahuas, magrebís y gitanos, se expone también esta ambivalencia en la percepción de las funciones de la escuela, por parte de los grupos étnicos, en el contexto urbano<sup>20</sup>. En este estudio, las madres gitanas y mazahuas veían a la escuela como autoritaria y amenazante; y las zapotecas y magrebís como no conflictiva y familiar.

Talavera (2004), en su investigación en la zona metropolitana de Guadalajara, en la cual reporta este 'beneficio contradictorio' de la escuela, percibido por los purépechas, identifica

<sup>19</sup> En México, según Padilla, las niñas tienen menos oportunidades: "Las desigualdades se manifiestan de manera diferenciada en relación con el sexo del niño: las niñas mexicanas tienen menos posibilidades tanto de ingresar como de permanecer en el sistema educativo, lo cual está vinculado a la existencia de creencias, valores y prácticas discriminatorias (prevalcientes en la sociedad y en la familia) que tienden a privilegiar a los niños y a relegar las necesidades de educación e instrucción de las niñas." (Padilla, 2001: 307).

<sup>20</sup> También De la Peña y Martínez Casas (2004) encuentran este fenómeno entre otomíes radicados en Guadalajara.

las funciones *económica* (mejoramiento de las condiciones de vida<sup>21</sup>), *cultural* (como instrumento de defensa y de intermediación con los otros<sup>22</sup>), y la que podríamos llamar '*étnica*' (como 'retralimentadora de la resignificación cultural) de la educación, y de la escuela como ámbito de interacciones en los niveles individual, escolar y familiar.

La escuela es vista también como una prolongación de la educación (y socialización) iniciada en la familia y el barrio:

El Jardín Infantil, la Escuela y el Colegio vienen a continuar y a fortalecer con su conocimiento especializado lo que la familia ha iniciado y continúa realizando. En la institución escolar los niños y las niñas están prestados para que los docentes preferentemente potencien y enriquezcan lo que ya han aprendido (Blanco y Umayahara, 2004: 22 – 23).

Sin embargo, cuestionamos esta supuesta equivalencia y continuidad de los contenidos de la socialización primaria en el hogar y en la escuela, implícitos en esta perspectiva (la cual, dicho de paso, compagina con la de Capital Humano criticada por Noriega), puesto que los procesos de socialización en la familia y en la escuela son distintos, no de grado, sino de tipo, como veremos más adelante; son procesos distintos, pero entrelazados.

Por lo pronto, hemos visto que la educación escolar puede ser percibida como un fenómeno social de múltiples dimensiones, condicionada por diversos factores, y agente de funciones y objetivos dependientes de la dimensión en la que actúe. Por esto, los fines de la educación no son sólo económicos; la educación escolar se encuentra involucrada en procesos de distintos ámbitos de la realidad social:

El efecto formativo de la escolarización se inicia fuera del plantel escolar e influye también en las pautas de socialización familiar. A los niños se les viste, se les peina y se habla de manera distinta como preparación para ir a la escuela. La ayuda con la tarea asume características escolares en la casa distintas a las de la enseñanza de tareas domésticas. A los hijos que dejan de ir a la escuela también les afecta el proceso escolar, ya que por ello frecuentemente asumen cargas adicionales en la casa o el trabajo (Rockwell, 2001: 25).

De esta discusión acerca de las funciones de la educación y de la relación de ésta con diversos ámbitos de la realidad social, daremos paso a la reflexión sobre los referentes teóricos que ayudaron a contestar la pregunta expresada en la cuestión social: ¿cuáles (y cómo) son las percepciones y las expectativas que los padres de las familias indígenas, radicados en esta ciudad, construyen alrededor de la educación escolar de sus hijos?

### **2.2.2. La dimensión social de las percepciones y expectativas.**

Cuando nos referimos a conceptos como percepción o expectativas, no podemos soslayar su carácter de subjetivos. Por esto, son más familiares a la psicología que a la sociología. ¿Cómo relacionar, entonces, estos conceptos centrales en nuestro trabajo, con las características de la

<sup>21</sup> "Las niñas y los niños mazahuas van a la escuela, pues la educación formal es valorada por sus padres como un medio para mejorar su situación económica y social a mediano plazo" (Oehmichen, 2003: 180).

<sup>22</sup> "La educación ha sido vista, por la mayoría de los entrevistados, como un arma esencial para enfrentar dificultades; por ello es que hoy, en la ciudad, mandan a sus propios hijos a la escuela y se vanaglorian con justa razón de sus éxitos escolares y profesionales" (Hiemaux – Nicolás, 2000: 62).

problemática y definición de nuestros sujetos de estudio? Si bien estos conceptos hacen referencia al mundo subjetivo de los padres de familia indígenas, al estar orientada esta subjetividad a la educación formal de los hijos, tales referencias adquieren una dimensión social, que implica primeramente al grupo familiar.

Para abordar estas dimensiones subjetiva e intersubjetiva y social de tales conceptos, tratamos de establecer un punto de encuentro en ellos, entre la perspectiva sociohistórica de la Psicología (Wertsch, 2002) y el enfoque fenomenológico de la Sociología (Schutz, 1995). En cuanto a la perspectiva sociohistórica, nos centraremos en la idea de que los elementos y procesos psicológicos<sup>23</sup> -tales como la percepción, la memoria, la acción, y la cognición-, se construyen en un contexto histórico, social y cultural particular, que constituye la vida de los individuos (Minick, 2002: 103).

Un enfoque opuesto a éste sería aquel que se centra en la forma más que en el contenido, una especie de *funcionalismo esencialista* en la teoría de la actividad de la psicología crítica (Axel, 2002). Se consideran así como aspectos centrales de reflexión las estructuras, los procesos abstractos y las formas de habilidades mentales como percibir, recordar y pensar, independientemente de los contextos sociohistóricos en que se manifiestan.

Por el contrario, en el enfoque fundado por Vigotsky se considera al contenido como precedente a la forma; el ser humano no es *tabula rasa*:

Se puede afirmar entonces que los seres humanos perciben, piensan y recuerdan, pero éstas son afirmaciones abiertas acerca de los potenciales humanos. La verdadera organización concreta de estas funciones y, en última instancia, de la conciencia, puede determinarse únicamente identificando las historias de vidas de estos seres humanos en formas sociohistóricas particulares de vivir (Axel, 2002: 106).

Las habilidades mentales y los procesos de la conciencia se pueden comprender sólo en su momento histórico y en su contexto social y cultural específicos, y por lo tanto, no tienen lugar 'en el vacío'<sup>24</sup>:

los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura... la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos. Este proceso (...) se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales (Martínez, 1999: 3).

En nuestro trabajo, no intentamos limitarnos a la descripción de las percepciones que los individuos de nuestro estudio elaboran acerca de la educación escolar de sus hijos, pues nos hubiéramos quedado sólo en el ámbito de la psicología. El enfoque microsociológico de este

<sup>23</sup> Desde el enfoque psicológico llamado sociocultural, fundado por Vigotsky, los elementos de la subjetividad son: cognición, emoción, relación consciente, y acción (Axel, 2002: 116). Funciones mentales superiores son la memoria voluntaria, la atención voluntaria, y el pensamiento racional (Minick, 2002: 99).

<sup>24</sup> El enfoque de '*cognición situada*' emana de la perspectiva sociocultural vigotskyana: el conocimiento es situado, "es parte y producto de la actividad, el contexto, y la cultura en que se desarrolla y utiliza (...) el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación, en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales..." (Díaz Barriga, 2003: 106).

trabajo nos ubicó en la reflexión de cómo se construyen estas percepciones, y en relación a qué factores o elementos no subjetivos se crean sus expectativas.

Aún conceptos cercanos a la Sociología como representación social o conciencia colectiva dependen de la intersubjetividad de los individuos que comparten una imagen de la realidad. Según Wertsch (2002), Vigotsky intentó describir, al final de su vida, la relación dialéctica entre este plano intrapsicológico (interpsicológico e individual) y los procesos sociales e institucionales. La aparición de las funciones en un niño se da en dos momentos: en el social, en una relación interpsicológica con las otras personas interactuantes; y en el individual, en el interior de los individuos que participan en la interacción (Bouzas, 2004).

Vigotsky propuso que una forma de abordar esta relación entre el sujeto y su mundo, es centrarse en los medios de mediación de ambos planos. Considera estos medios de mediación como *herramientas* que se pueden tratar como textos verbales complejos. El lenguaje, por ejemplo, es una herramienta de mediación entre el ámbito psicológico y el social (Wertsch, 2002: 184, 185). Así como la praxis y el trabajo son las herramientas con las que el individuo transforma la naturaleza, estas herramientas vigotskianas son signos y símbolos que permiten la mediación del sujeto y su mundo (Bouzas, 2004: 31).

Wertsch afirma que Vigotsky no detalló cómo se seleccionan las herramientas de mediación. Propone entonces que se extienda la analogía a un *juego de herramientas*. Esta metáfora nos permite considerar que los individuos disponen de diversas herramientas para tratar con una situación particular. El juego de herramientas como haz de opciones de los individuos o grupos para realizar una actividad es un componente de una visión optimista de la cultura. Considerar la cultura como determinista y fija, limitando las opciones y poniéndolas lejos del control de grupos e individuos, constituye una visión pesimista de la misma (Wertsch, 2002: 185).

El reconocer la existencia de una variedad de medios de mediación entre lo psicológico y lo social no nos dice cómo se seleccionan éstos. Para poder entender cómo se seleccionan las herramientas, es necesario considerar las condiciones sociales y las fuerzas históricas y culturales. Lo que está realmente disponible en el juego de herramientas de individuos y grupos depende *esencialmente* de su situación sociohistórica y cultural:

Mi argumento tiene que ver en general con un hallazgo que ha aparecido una y otra vez durante las últimas décadas en la psicología y otras ciencias sociales (...) consiste en que los sujetos con frecuencia tienen acceso a más de una herramienta (...) para responder a una tarea; sin embargo, tienen una tendencia muy fuerte a aproximarse a la tarea como si solo una de las herramientas fuera pertinente. En vez de atender el hecho de si los sujetos tienen o no capacidades, conceptos o habilidades de algún tipo, este hallazgo ha llevado a los investigadores a prestar atención a la idea de que los factores del contexto, el hábito o de algún otro tipo motivan a los sujetos a preferir el uso de una herramienta por sobre las demás (Wertsch, 2002: 186).

Las herramientas de mediación, por sí mismas, no sólo no contribuyen a saber cómo se seleccionan, tampoco nos ayudan a saber cómo se construyen y para qué se emplean. Es

necesario considerar para ello, el entorno sociocultural y las condiciones históricas de los grupos e individuos que las seleccionan y emplean<sup>25</sup>.

La disponibilidad de una serie de acciones y la posibilidad de elección, como en la perspectiva vigostkyana, distingue al humano de los animales. La construcción (selección y estructuración social y cultural) de la percepción se realiza en conexión con las condiciones materiales e históricas de existencia de los individuos y grupos.

Esta noción de herramientas podemos compararla con la de *gesto significativa* de la teoría del acto del *Interaccionismo simbólico*, la cual explica la mediación entre sujeto y mundo social, mediante la demora de la reacción natural o inmediata ante un estímulo. El acto social está mediado por estos signos, que entonces adquieren carácter de símbolos significantes, por estar compartido su significado con otros individuos, como el caso del lenguaje (Ritzer, 2001: 480).

Esta perspectiva microsociológica también supone la existencia del fenómeno social en la conformación de una conciencia o mente. Los símbolos significantes hacen posibles los procesos mentales y la interacción simbólica, la conciencia es un proceso social, éste precede a la mente. Aquí también se ha percibido la influencia de la dialéctica marxista, no sólo en la relación entre mundo interior y mundo social que da como resultado el *self*, sino también se manifiesta en la relación temporal entre pasado y presente en la constitución de la acción social (Ritzer, 2001: 495):

La inteligencia es esencialmente la capacidad de resolver los problemas de la conducta presente en términos de sus posibles consecuencias futuras al y como están involucradas en la base de la experiencia pasada –la capacidad, por tanto, para resolver los problemas de la conducta presente a la luz del pasado y el futuro o con referencia a ellos; involucra al mismo tiempo memoria y previsión (Mead, 1934: 100)<sup>26</sup>.

La importancia del tiempo sobre los procesos mentales ha sido expresada por la fenomenología social, de la siguiente manera: “nuestro conocimiento de un objeto, en un momento determinado, no es nada más que el sedimento de procesos mentales anteriores por los cuales se lo ha constituido” (Schutz, 1995: 120).

Pasado y futuro, como experiencias vividas o proyectadas, conforman la dimensión temporal de la acción. El enfoque de la fenomenología social considera que los actos proyectados hacia el futuro se basan en condiciones del presente (Agai, 1986: 24). Las percepciones se fincan en la experiencia vivida, y las expectativas son experiencias proyectadas, deseadas. Las percepciones y las expectativas no son categorías excluyentes o desvinculadas; más bien, como construcciones mentales que implican dimensiones sociales y temporales, se relacionan dialécticamente, concretándose esta relación en la acción.

Estas construcciones, situadas en el mundo cotidiano de los actores sociales, constituyen recursos que aquéllos ponen en juego para moverse en el universo social. Los objetos naturales o sociales con los que se orienta el actor se construyen en la experiencia cotidiana

<sup>25</sup> Esta idea contribuye a la crítica, ya citada por Noriega (2003), del enfoque que privilegia la falta de capacidades o de ‘capital humano’ de individuos y grupos, como explicación de sus precarias condiciones materiales de existencia.

<sup>26</sup> George H. Mead, “Mind, Self and Society”, Chicago, 1934. Citado en Ritzer (2001: 495-496).

mediante una serie de operaciones subjetivas (Heritage, 1998: 297). La construcción de estos objetos se actualiza incesantemente mediante una '*síntesis de identificación*':

mi percepción del árbol tal como se me aparece, es un elemento indudable del flujo de mi pensamiento (...) Este fenómeno es independiente del destino del árbol real pretendiente al mundo externo (...) Una segunda percepción puede referirse al árbol tal como se me aparece en este momento, y puede o no ser compatible con la primera percepción. Si lo es, puedo efectuar una síntesis, una identificación de los dos fenómenos (...) Si la segunda percepción no es compatible con la primera, puedo dudar de cualquiera de ellas o buscar una explicación de su aparente incompatibilidad (Schutz, 1995: 117).

Desde este enfoque microsociológico, las percepciones y las expectativas son actividades de la mente (cogitaciones), cuya realización en el presente se origina en una acción previa, "se refiere a cogitaciones del pasado más distante mediante el recuerdo, y al futuro mediante las anticipaciones" (Schutz, 1995: 119). Mientras que la interacción social con los otros transcurre en el flujo de conciencia presente, como individuo, sólo "puedo captarme en mis actos pasados" (Natanson, 1995: 21). La perspectiva vigotskyana también resalta la importancia del tiempo en los procesos mentales de la acción: "En un punto particular del tiempo encontraremos vestigios de épocas pasadas o semillas del futuro, y seremos capaces de identificar los primordiales principios organizacionales del presente" (Axel, 2002: 110).

Estos objetos de la conciencia (Luckmann, 1996: 34) cotidiana se mantienen como tipificaciones o regularidades que permiten la acción en el mundo social. La perspectiva etnometodológica se basó en estas ideas para definir su concepto de la "*normalidad percibida*" de los acontecimientos, haciendo referencia a sus características de:

los elementos formales percibidos del entorno, como casos de una clase de acontecimientos, es decir, *tipicalidad*; sus "*posibilidades*" de ocurrencia, es decir, *probabilidad*; su *comparabilidad* con acontecimientos pasados o futuros; las condiciones de sus ocurrencias, es decir, *textura causal*; su lugar en un conjunto de relaciones de medios a fines, esto es, su *eficacia instrumental*; su necesidad de acuerdo con un orden natural o moral, es decir, su *requeribilidad moral* (Heritage, 1998: 300).

Schutz distingue entre los 'motivos para' y los 'motivos porque' de la acción (Natanson, 1995: 26). Los primeros implican fines a lograr, objetivos que se procuran alcanzar, están dominados por el tiempo futuro; y conforman una categoría subjetiva relacionada con el libre albedrío. Lo 'motivos porque' se basan en antecedentes, en el ambiente o la predisposición de los individuos; están dominados por 'el pasado'; y constituyen una categoría objetiva relacionada con el determinismo causal:

Aquí, "motivo" significa el estado de cosas, el objetivo que se quiere lograr mediante la acción emprendida. Denominaremos a este tipo de motivo el "motivo para" (...) El estado de cosas que será creado por la acción futura, previamente imaginada en su proyecto, es el motivo "para" llevar a cabo la acción (...) motivos "porque" (...) se refiere a experiencias pasadas (infantiles, p. e.) (...) Lo que en una acción está motivado en forma del "porque" es el proyecto de la acción misma (Schutz, 1995: 50 – 51).

Las percepciones y las expectativas, aunque se construyen con el pasado y el futuro, se constituyen en el presente, en un momento particular de la biografía de los individuos.



proyectar es fantasear actos. Al proyectar, anticipo el acto como si ya hubiera sido cumplido; me sitúo imaginariamente en el tiempo futuro perfecto; pero la posibilidad de hacer esto se basa en ciertos elementos esenciales del presente. Mi situación biográfica y mi acervo de conocimiento a mano condicionan mi proyección al futuro “como-si” (...) no todos los proyectos se cumplen, e incluso los que se concretan no suelen ser llevados a cabo en la forma pura en que se les proyectó. La vida diaria se caracteriza tanto por la desilusión como por el éxito (Natanson, 1995: 25).

La importancia del tiempo en la definición conceptual de la percepción y las expectativas, en un sentido similar al expuesto, se puede vislumbrar en el estudio citado de Taracena y Bertely (1997), en el cual se describía que los padres de familia mazahuas y gitanos carecían de una visión de largo plazo acerca de la educación escolar de sus hijos; mientras que los padres de familia zapotecos y magrebís veían a ésta como proveedora de una ocupación y orientadora de la vida futura de sus hijos.

La experiencia vivida permite acumular un acervo de conocimientos que tiene una utilidad práctica para desenvolverse en el mundo de la vida. Las proyecciones de la acción futura parten del momento biográfico (o histórico) actual del individuo (o grupo): “Mi ahora actual es el origen de todas las perspectivas temporales por las cuales organizo los sucesos del mundo, tales como las categorías de anterior y posterior, pasado y futuro, simultaneidad y sucesión, etcétera” (Schutz, 1995: 209).

Asimismo, las percepciones y expectativas se constituyen de acuerdo a la posición social de los individuos en su sociedad, y de los ámbitos de la realidad social en las que se elaboran. Los criterios para clasificar estos ámbitos de las relaciones sociales, del mundo social, son la *inmediatez*, el grado en que las situaciones sociales están al alcance del actor, y la *determinabilidad*, el grado de control sobre las situaciones. Schutz puso más énfasis en el estudio de las relaciones con los *contemporáneos* y los *asociados*, que en la interpretación de la relación con los *predecesores* y los *sucesores* (Ritzer, 2001: 516).

Los recursos y herramientas para la acción se encuentran en su entorno social y cultural (Heritage, 1998). Los procesos subjetivos de percepción, significación, experiencia y proyección de los individuos, son *relacionales*: se construyen en una relación social, con una *alteridad*, en la intersubjetividad. Así lo entiende también el enfoque psicológico sociocultural referido:

Los procesos que dan origen a las funciones psicológicas se explican en términos de una transición del funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico, y se plantea como mecanismo fundamental la mediación semiótica, es decir, la interiorización de signos e instrumentos que han sido definidos culturalmente, entre los que el lenguaje juega el papel principal (Martínez, 1999: 7).

Para Berger y Luckmann (1972: 40), la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, de interacción y comunicación continua. La sociedad puede analizarse como un proceso dialéctico entre los momentos de *externalización*, *objetivación* e *internalización*, los cuales la manifiestan simultáneamente. El individuo es incitado a participar en esta dialéctica, a fin de llegar a ser miembro de la sociedad. La secuencia dialéctica comienza, por lo tanto, cronológicamente, con la *internalización*; ésta se define como:

la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí (Berger y Luckmann, 1972: 164).

Este proceso conformador de funciones psicológicas puede ser pasivo (adaptación o aceptación de las condiciones externas), o activo (apropiación de los fenómenos sociales). La 'internalización' (reconstrucción de una operación externa en una interna) en el enfoque vigotskyano es un concepto que fundamentaría el concepto de socialización de la fenomenología social. Inclusive se podría distinguir en este enfoque sociocultural entre socialización primaria y la secundaria:

Este origen social (de la internalización) lo encontramos en dos planos o niveles: a un nivel micro y a un nivel macro. Para ilustrar lo anterior podríamos decir que en el primer plano encontraríamos las interacciones cara a cara que se suscitan en las interacciones familiares y pedagógicas como en una especie de microcosmo, y en un segundo nivel, las influencias de instituciones sociales como la educación, en particular nos referimos a la educación formal escolarizada (Martínez, 1999: 7).

La socialización es definida en fenomenología sociológica como un proceso 'ontogénico', mediante el cual se induce al individuo en un mundo objetivo social. La socialización primaria es por la cual se comienza a inducir al niño en su sociedad inmediata; la secundaria es una socialización posterior, la inducción del ya socializado en otros ámbitos de su sociedad (Berger y Luckmann, 1972: 166).

La interacción "cara-a-cara" se constituye como prototipo de la interacción social. El humano interactúa con el ambiente natural y el orden social y cultural; con éste último a través de los 'otros significantes' (Berger y Luckmann, 1972: 68). Las percepciones y expectativas, como procesos mentales derivados de la interacción social, se construyen y tienen sentido en un contexto social específico.

Pasamos en nuestra reflexión de un plano individual (subjetivo) de las percepciones y expectativas (basadas en la experiencia temporal) de los individuos, a uno intersubjetivo, en el cual las percepciones y expectativas son construidas en relación a los otros, mediante la interacción social y la socialización en el mundo de la vida cotidiana:

Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva (...) Los otros significantes (...) seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Berger y Luckmann, 1972: 166).

Para Mead, el *self* es un proceso mental entre sujeto y objeto en el individuo, el cual surge a través de la actividad social y las relaciones sociales. La adopción de los *otros generalizados*, como representantes de diversos contextos de interacción y grupos sociales, es esencial para el desarrollo de actividades grupales, para la inserción en colectividades; existen por lo tanto muchos otros generalizados dependiendo de los grupos que existen en la sociedad. La actitud de la comunidad, a través del otro generalizado, es fundamental para la construcción del *self* (Ritzer, 2001: 488).

El enfoque cognitivo sociohistórico también considera fundamental la actividad social en el

proceso de la construcción de la realidad por parte de los individuos. Ambas perspectivas, la interaccionista y la sociohistórica, se oponen a una visión individualista y aislada de los procesos mentales:

La individualidad humana se funda en la actividad social (...) Es necesario identificar los “nudos” o unidades de actividades específicas, que constituyen un “conjunto” en las *personalidades* de los individuos, ya que es con base en sus personalidades que se relaciona con actividades particulares y las desarrollan (Axel, 2002: 113).

La percepción, como las expectativas, es tiempo (experiencia) e intersubjetividad. En este nivel de la realidad social, la intersubjetividad contribuye a la construcción de expectativas. Las relaciones sociales ordenan la percepción y ayudan a la asignación de sentido y significado de los objetos percibidos. Los procesos de socialización primaria y secundaria son fundamentales en la delineación de los procesos subjetivos (como el de la percepción), al proporcionarle a éstos un marco, un contexto<sup>27</sup>, para la selección y significación de lo procesado (en este caso, lo percibido) (Erickson y Schultz, 2002).

La construcción y definición de un nosotros en los individuos, comienza con lo que Berger y Luckmann llaman *internalización significativa*, “la internalización (que) constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.” (Berger y Luckmann, 1972: 165). Esta internalización ‘general’ es relevante cuando los significados subjetivos del individuo y de los otros son ‘totalmente congruentes’ y esta congruencia es reconocida recíprocamente. La identificación con los ‘*otros semejantes*’ es definida como la:

dialéctica entre la auto – identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida (...) El individuo no solo acepta los “roles” y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumirsele subjetivamente solo *junto con ese mundo* (Berger y Luckmann, 1972: 167 – 168).

El entorno sociohistórico y cultural en el cual los individuos interactúan con los otros, y a partir del cual construyen su realidad presente, abarca diferentes grupos y mundos de interacción social. Uno de ellos es el relacionado con aquellos con los que comparte características comunes basadas en la *identidad étnica*. Es necesario discutir este concepto, a fin de contextualizar los elementos que intervienen en la construcción de las percepciones y expectativas de los individuos.

### 2.2.3. Procesos de construcción de la identidad étnica.

La identidad es el producto de las relaciones sociales. La *identificación significativa* descrita por Berger y Luckmann nos permite observar como se construye la identidad del individuo social, lo que Mead denomina el *self*. Es la idea de que como individuos somos el producto de una reflexión de *uno mismo* teniendo al *otro* como espejo. Esta acepción, este sentido del concepto de *identidad*, característico del proceso de socialización primaria (Berger y

<sup>27</sup> “los contextos sociales se componen de definiciones de situación compartidas y sancionadas mutuamente y de las acciones sociales que las personas emprenden con base en dichas definiciones.” (Erickson y Schultz, 2002: 18).

Luckmann, 1972), no implica necesariamente la autoadscripción del individuo a un grupo. Se trata más bien de la construcción social de la personalidad, en un nivel muy básico:

Al distinguir identidad individual e identidad social estamos reconociendo que la identidad no es sólo un problema de lo que uno piensa acerca de sí mismo. La identidad debe ser validada por los actores con los que entramos en contacto; es decir, la identidad es producto de las relaciones sociales (Chihu, 2002:7).

En este sentido, esta concepción de la identidad permite tomar un punto de vista *objetivista* de la identidad, donde la estructura social transmite un inventario de elementos culturales (lengua, prácticas, parentesco) a los individuos, quienes *interiorizan* pasivamente estos elementos a través de los procesos de socialización. También permite un alcance *subjetivista* del concepto de identidad, al considerar que ésta es construida activa y libremente por los individuos (Cuché, 2002). En nuestra investigación nos centramos en la dimensión sociológica del concepto de *identidad*, con la intención de guardar distancia de las concepciones individualistas *objetivistas* o *subjetivistas*:

Al distinguir identidad individual e identidad social estamos reconociendo que la identidad no es sólo un problema de lo que uno piensa acerca de sí mismo. La identidad debe ser validada por los actores con los que entramos en contacto; es decir, la identidad es producto de las relaciones sociales (Chihu, 2002:7).

Más allá de estas posturas extremas, un enfoque que acentúa el carácter *relacional* y *situacional* del concepto, considera la identidad como un fenómeno social multidimensional; que se construye mediante las relaciones sociales; que implica un proceso tanto de autoadscripción (o autoidentificación), así como un proceso de aceptación del grupo (o de heteroidentificación); un proceso que cambia de acuerdo a la situación contextual particular en la cual se realiza:

Si la identidad es una construcción social y no algo dado, si está originada en la representación, no por eso es una ilusión que dependería de la pura subjetividad de los agentes sociales. La construcción de la identidad se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones. Por otra parte, la construcción identitaria no es una ilusión pues está dotada de una eficacia social, produce efectos sociales reales (Cuche, 2002: 109).

Barth (1976: 15) considera la identidad como un proceso de organización de la interacción entre los individuos, ubicado en un contexto histórico y cultural específico; y no como una cosa preexistente. La identidad, desde el lenguaje de la Psicología sociohistórica, sería una *herramienta* que mediaría entre la relación entre el individuo y su grupo étnico, y que sirve para organizar las relaciones sociales de miembros de otros grupos. Desde una óptica fenomenológica, diríamos que la identidad, como un ámbito de la organización de las interacciones, conformaría una dimensión del mundo de vida de los individuos. La *autoadscripción* a un grupo, principio de la identidad social, significa que nos identificamos con “aquellos grupos a los cuales sentimos pertenecer” (Chihu, 2002: 6).

Este enfoque de la identidad social como organización de la interacción, conlleva también la organización social de procesos mentales, como el de identificación. A su vez, tal organización de la subjetividad dentro de marcos culturales y contextos de clasificación y

organización, tiene repercusiones sobre otros procesos socioculturales. Al canalizar los límites étnicos la vida social, se

ocasiona una organización a menudo muy compleja de relaciones sociales y de conducta. La identificación de otra persona como miembro del mismo grupo étnico entraña una coparticipación de criterios de valoración y de juicio. Por lo mismo, se parte del supuesto de que ambos están fundamentalmente “jugando al mismo juego”; esto significa que existe entre ellos una posibilidad de diversificación y expansión de su relación social capaz de cubrir, en caso dado, todos los sectores y dominios de su actividad (Barth, 1976: 17).

En lugar de atender el inventario de categorías o contenidos culturales que se manifiestan como características de una identidad étnica, este enfoque se centra en el estudio de las estructuras de interacción que permiten la conservación de los límites étnicos, que regulan, articulan y sancionan las situaciones del contacto intra e interétnico (Barth, 1976: 18): “Lo importante no es tanto el contenido cultural de la identidad, sino los mecanismos de interacción que, utilizando cierto repertorio cultural de manera estratégica y selectiva, mantienen o cuestionan las fronteras colectivas.” (Giménez, 2002: 50).

Barth define al grupo étnico como formas de organización social cuyo rasgo crítico es la autoadscripción o la adscripción por otros con fines de interacción. Los elementos culturales no se preconiben ni se configuran en una lista, los grupos los organizan, los consideran importantes y los subrayan de maneras diferentes. Los límites étnicos no son culturales, sino sociales (inclusión y exclusión): “Las categorías étnicas son recipientes organizacionales capaces de recibir diversas proporciones y formas de contenido en los diferentes sistemas socioculturales” (Barth, 1976: 16).

Podemos así considerar la identidad social como una intersubjetividad delimitada por fronteras sociales de inclusión y exclusión, de autoadscripción a (y aceptación de) un grupo. A diferencia de la llamada ‘identidad de género’ (en la cual no se considera la autoadscripción a un grupo), o la identidad de clase (fincada en cuestiones de naturaleza más macroestructural que subjetiva); la identidad étnica requiere tanto de la autoidentificación como de la heteroidentificación (Cuche, 2002: 98). Un individuo no puede decir que dependa de su voluntad el poder asumirse o no como miembro de categorías estructurales como ‘los hombres’, ‘las mujeres’, ‘los ancianos’, ‘los niños’; o que dependa de la aceptación de los niños el poder pertenecer al grupo de ‘los niños’<sup>28</sup>. Sin embargo, para asumirse como nahua de cierta comunidad, es necesario la autoadscripción, y la aceptación de la comunidad como uno de sus miembros.

De esta manera, los contenidos culturales como la lengua, la vestimenta, el parentesco, están organizados dentro de una estructura de relaciones sociales restringidas a ciertos individuos. La cultura, por sí, no crea identidad. En este nivel, Barth considera la identidad étnica como *status* (sobrepuesto a la mayoría de los demás *status*) *imperativo* (no se puede pasar por alto en la situación); como instancia definidora de las posibilidades de interacción permisibles del *status*; y tal vez, añadiríamos, en el mismo nivel que el sexo y el *rango* económico (como en

<sup>28</sup> La identidad de un hombre de 45 años no depende de que todos los hombres, de edad adulta, lo acepten como ‘miembro’ de su grupo, pues no se trata de un grupo sino de un estamento, de una posición en la estructura social que escapa de la voluntad del individuo. Sin embargo, tal individuo puede tener una imagen de sí como un cierto tipo de hombre; una identidad individual que es producto de la interacción social.

González y Palencia, 2003). Giménez (2002) se apoya en Barth para proponer una definición de la identidad:

Conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez, 2002; 38).

En esta definición observamos la interrelación de distintos ámbitos de la realidad social de los individuos. En un primer nivel, subjetivo, la identidad es una “eflorescencia de las formas interiorizadas de la cultura” (Giménez, 2002: 38); este primer nivel implica los procesos de interiorización de la realidad social discutidos en la parte de las percepciones y expectativas. Un segundo nivel es aquel donde se considera la identidad en su primera dimensión social objetiva, como construcción de la identidad en relación con el “alter”, con el otro. Es la dimensión relacional y situacional de la identidad. En un tercer nivel, el autor coincide con Cuhe (2002: 109), al entender la identidad como una construcción social en la cual ciertos “marcos sociales” inciden tanto en la posición de los actores como en sus representaciones y acciones.

Barth define a un grupo étnico como un ‘grupo discreto con su correspondiente cultura’. La identidad es así una construcción que se basa en una relación de oposición de un grupo frente a otros con los cuales se tiene contacto); la identidad, como las percepciones, no se deriva de la cultura, sino de las relaciones sociales que delimitan y organizan el papel de los contenidos culturales. Además de compartir rasgos étnicos comunes, los individuos del grupo étnico establecen un sistema de interacciones basado en el sentimiento de pertenencia al grupo (Pérez Ruiz, 2003: 162).

Giménez (2002) afirma que los componentes de las fronteras entre ‘nosotros’ y ‘ellos’ pueden establecerse a partir de la permanencia de una tradición ancestral; la reivindicación del territorio ancestral (Pérez Ruiz, 2003); la valoración de un lenguaje (código intragrupal) propio; la valoración del parentesco como fundamento del sentimiento de pertenencia; y la organización religiosa – ritual actualizadora de la identidad (Giménez, 2002: 50 – 51). La identidad no se construye por poseer el individuo elementos provenientes de estos componentes básicos de la identidad, sino por cómo los comparte con otros individuos que están incluidos dentro de las fronteras sociales del ‘nosotros’.

De esta manera, las percepciones y expectativas, la interacción y la socialización, y la identidad étnica, en los enfoques discutidos, habrán de ser abordadas considerando siempre el contexto histórico, social y cultural de estos procesos. Estas perspectivas no tratan estos procesos como entidades abstractas y ahistóricas, sino que más bien se basan en su situación y relaciones contextuales sociohistóricas y culturales para comprenderlos. En algunas investigaciones revisadas para este trabajo, hemos observado cómo estos niveles de la realidad social se entrelazan, con respecto a la identidad de los grupos étnicos en las ciudades, fuera de sus comunidades de origen.

Se ha reconocido la importancia fundamental del ámbito doméstico, como espacio de socialización primaria y reproductor de la identidad étnica, en la ciudad (Bueno, 1994); así

como el papel del ámbito privado en la preservación de la lengua, las costumbres, y las relaciones de parentesco y paisanaje. Aquí se realizan los procesos de interiorización de la cultura del grupo familiar y comunitario a través de los procesos de socialización (Pérez Sáinz, Camus, y Bastos, 1993: 543); se reproduce la intersubjetividad étnica a través de la lengua y las costumbres (Pérez Ruiz, 2002b: 311); y se mantienen las relaciones con el mundo cultural de la comunidad étnica de origen mediante ‘redes de paisanos’ (Hiernaux – Nicolás, 2000: 101).

Por otro lado, el hogar –incluso en el espacio metropolitano– sigue manteniendo su naturaleza de reducto étnico (...) es el espacio donde se recomponen y preservan las identidades étnicas ante el embate de las socializaciones externas tendientes a diluirlas. De ahí el papel crucial que juegan las mujeres indígenas en la reproducción étnica: (...) las que mantienen con más fuerza rasgos discretos de etnicidad como el idioma y, sobre todo, la vestimenta (...) esta persistencia debe ser entendida en el contexto de alta precariedad, tanto de condiciones de trabajo como de vida, que afecta la existencia cotidiana de esta población indígena así como del mundo popular urbano, del cual forma parte (Pérez Sáinz, Camus, y Bastos, 1993: 543).

Sánchez (1998: 248) expuso la importancia de la socialización de los hijos nacidos en la ciudad, en el contexto de sus padres (nacidos en la comunidad de origen), en el proceso de fortalecimiento y transformación de la identidad étnica. García, Pulido, y Montes (1997: 241) identifican cuatro ámbitos de autoadscripción en los cuales el hijo de un inmigrante desarrolla diferentes competencias: en la cultura del grupo doméstico, la del grupo étnico de pertenencia, la del grupo de iguales, y la del aula y la escuela.

En el caso de los grupos étnicos inmigrados en la ciudad, observamos la coexistencia de dos contextos sociales conformados por recursos, necesidades, competencias y significados distintos: la ciudad y la comunidad de origen. La ciudad, en general, puede ser vista por el grupo étnico como el ámbito de interacción con ‘los otros’. En la ciudad, la institución escolar juega un papel distinto en cuanto a la reproducción étnica, en comparación al contexto de la comunidad de origen (Rojas, 1999; Rockwell, 2001).

Barth observó que las diferencias culturales pueden persistir a pesar de (y a veces por) la interacción y el contacto interétnico, así como por la interdependencia. El cambio de identidad (el cual implica la asimilación de nuevos elementos económicos, culturales y políticos) es comprensible que se de totalmente en los niños; pero no en otros grupos. Los límites étnicos son mantenidos también mediante el contacto interétnico. El contacto con culturas extrañas permite reafirmar la diferencia, a la vez que éstas se reducen para permitir la interacción mínima, la “comunidad de cultura”. La comunidad de origen es vista por los migrantes indígenas como un ‘nosotros’ que se extiende hasta la ciudad. Esta comunidad es simbólica, trasciende los límites espaciales, se basa en la conformación de una “vida comunitaria sin límites (territoriales) definidos”, una comunidad extra territorial (Sánchez, 1998: 244).

Hirabayashi (1991) había propuesto el concepto de ‘cultura regional’, para situarse en una perspectiva distinta a la de opresión – asimilación de los migrantes por la ciudad. El concepto permite revelar la el sentido y la causa de la relación entre la comunidad de origen y el lugar de destino. Manifestaciones de la *cultura regional* en el contexto urbano del Distrito Federal, encontradas por este autor: 1) estilo de vida compartido; 2) intercambio sobre reciprocidad y

ayuda mutua; 3) facilidades para trabajo y vivienda; 4) visitas mutuas, festividades; 5) deportes y música; 6) redes sociales laborales; y 7) asociación regional.

De la Peña y Martínez Casas (2004) proponen el concepto de comunidad moral, para ilustrar esta relación entre el indígena emigrado residente en la ciudad y su mundo de vida étnico:

los límites comunitarios, por ser negociables, trascienden el espacio físico ocupado por una colectividad. Lo que importa, finalmente, no es el lugar sino la pertenencia, y ésta se define por un conjunto de elementos significativos que se manifiestan como fronteras simbólicas (De la Peña y Martínez Casas, 2004: 91).

Comunidad extra territorial, comunidad moral, o comunidad transregional (Farfán, Fernández y Castillo, 2003); los tres conceptos enfatizan la importancia de las relaciones y 'redes' sociales no utilitaristas como elemento fundamental en la conservación de la identidad étnica y la conformación de una comunidad, más allá del territorio ancestral; y del mantenimiento de relaciones con esa comunidad de origen que ayudan a renovar las pertenencias sociales frente a otras fronteras (Oehmichen, 2000: 323).

"los emigrantes... En los lugares de destino tienen a mantener redes de comunicación y de intercambio, y en diversos casos llegan a conformar asociaciones y frentes de lucha que les permiten afrontar problemas comunes (...) Así, la comunidad, constituye una forma de integración social primaria que genera vínculos con carácter de primordialidad frente a otras adscripciones o pertenencias sociales." (Oehmichen, 2000: 324).

Junto con los procesos de reproducción de la identidad étnica (fomento o erosión), la construcción y mantenimiento de esta comunidad extraterritorial también tener dos destinos: "muchos optan por abandonar su identidad y sus vínculos comunitarios; otros los refuncionalizan, y no faltan quienes entran en contradicción con la comunidad, aunque negándose a renunciar a ella" (Pérez Ruiz, 2002b: 313).

Al respecto, Giménez (2002) menciona dos formas "básicas de alteración de una unidad identitaria" colectiva. La primera de ellas, la *mutación por asimilación*, la cual a su vez se subdivide en la *amalgama* (conformación de una nueva identidad a partir de la unión de dos grupos identitarios diferentes); y la *incorporación*, la asunción de la identidad de un grupo por parte de otro distinto. La segunda modalidad básica de la alteración identitaria, es la *diferenciación*, y también tiene dos subcategorías: la *división* de un grupo en subcomponentes; y la *proliferación*, la generación de más grupos a partir de uno (Giménez; 2002: 45). El autor señala que estos cambios se dan teniendo como puntos extremos la 'transformación' y la 'mutación' de la identidad.

Tenemos entonces que las categorías subjetivas de percepción y expectativas están vinculadas con categorías intersubjetivas como la interiorización, la socialización, y la organización de las diferencias culturales. La percepción y las expectativas son procesos cognitivos situados en el tiempo y en distintos niveles o esferas de la realidad social, de conjuntos de relaciones sociales intersubjetivas. Las percepciones pueden estar así fincadas sobre sus condiciones materiales de existencia, pero son tamizadas por la autoadscripción y heteroadscripción de individuos a grupos sociales.



Esta discusión teórica nos lleva a ubicar al ámbito doméstico como el campo de observación. Nos ayuda a resaltar los referentes sociales de los procesos cognitivos relativos a la cuestión central de nuestra investigación. También contribuye a relacionar estos procesos subjetivos con procesos sociales como la interacción social, la socialización y la identificación.

La discusión de estos conceptos, propios de una perspectiva microsociológica, ha sido de utilidad, en el marco de nuestra estrategia metodológica, para orientar el análisis de los datos obtenidos en campo. Los datos fueron analizados atendiendo al nivel de la realidad social en el que se situaban, y tratando de relacionar la información en cada nivel para definir las particularidades de cada caso.

### **CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.**

En la primavera de 2004 comenzamos a visitar la colonia FA. En el taller de investigación de tesis, cinco estudiantes de maestría y tres de doctorado nos involucramos en un proyecto común: diseñar y aplicar un instrumento cuantitativo de investigación, a fin de obtener datos que nos dieran una panorámica del contexto y las condiciones sociodemográficas de los habitantes. Cada uno de nosotros comenzamos a plantearnos preguntas sobre las familias de la colonia, de acuerdo a los proyectos de investigación de tesis, los cuales abordaban temas relacionados con la salud, el empleo informal, la calidad de la educación, las redes sociales, la participación ciudadana y las políticas sociales.

El interés inicial de nuestra investigación en particular, la que sustenta esta tesis, se centró en los programas sociales que se aplicaban en la colonia. Particularmente nos interesaba saber cómo percibían y se apropiaban las mujeres beneficiarias los programas sociales. En otoño de 2004 comenzamos la aplicación del instrumento, para obtener una muestra de 330 unidades domésticas de un universo de 2, 400 lotes de la colonia.

Previamente, en el verano de 2004, se recibió la invitación de la Doctora Séverine Durin, investigadora del Programa Noreste del CIESAS, para participar en el Seminario “Migración indígena urbana en el noreste de México: el caso de Monterrey”. Fue ofrecido éste como un espacio de discusión y vinculación. Este seminario dio inicio a mediados del otoño. En él se abordaron textos relacionados con el tema de la situación de los indígenas migrantes en las ciudades. El seminario fue un espacio de discusión para investigadores y estudiantes de diferentes instituciones que realizamos estudios relacionados con el tema general de indígenas en las ciudades. Comenzamos a hacernos preguntas sobre la presencia y las condiciones de las familias indígenas en la colonia, y en la ciudad.

A fines del verano recibimos la invitación para participar en el proyecto de investigación “Niños indígenas en escuelas urbanas”, coordinado por el CIESAS Unidad Occidente, y auspiciado por la Fundación Ford, el cual se realizaría en las ciudades de Guadalajara, México y Monterrey, en colaboración interinstitucional con la Universidad Iberoamericana y el Programa CIESAS Noreste. Consideramos entonces replantear nuestra investigación de tesis, consultando el tema con el director de tesis; y reformulando así la investigación.

Mediante la aplicación del cuestionario en la colonia, en el otoño de 2004, nos fuimos familiarizando con la dinámica de la colonia; sin embargo, durante los primeros recorridos aplicando la encuesta, no detectamos individuos, familias o grupos que mostraran signos externos de origen étnico (como la vestimenta o el habla de una lengua nativa). Comenzamos entonces a preguntar a las personas que encuestábamos, si conocían a personas que no fueran del estado o que hablaran alguna lengua.

En noviembre de 2004, platicamos con una señora, propietaria de una de las dos o tres fondas o comederos (abiertas entre semana) existentes en la colonia; la cual comentó, a pregunta expresa, que a su negocio llegaban a cenar los fines de semana jóvenes que ‘hablaban raro’ y que venían de fuera del estado (D. C., 101104)<sup>29</sup>. Casi un mes después, una entrevistada comentó que a la hija de una de sus vecinas le daban clases de una ‘lengua’ indígena en la escuela primaria de la colonia; y un joven contó que tiene un compañero en la escuela secundaria, proveniente de Veracruz, ‘que habla su lengua’. Una compañera del equipo de encuestadores, quien también participó en las observaciones de campo, me comentó que al hacer la pregunta a una entrevistada, ésta le respondió que al lado de su casa vive una familia de Veracruz, a cuyos miembros cuales ha “escuchado hablar en su lengua en el interior de la casa, cuando aparentemente discutían entre sí los miembros de la familia, pero nunca afuera de la casa.” (D. C., 081204).

El 10 de diciembre de 2004 encuestamos a una mujer proveniente de Hidalgo, la cual dijo, cuando preguntamos si provenía de alguna comunidad indígena, que ella no, pero sus abuelos sí. Hasta febrero de 2005, supimos de nuevo de las familias indígenas en la FA. Ese día, en una visita al mercado dominical, platicamos con un niño que atendía un puesto. Dijo que estaba en sexto año, en la primaria de la colonia. Preguntamos si tenía compañeros que hablaran otra lengua.

Contestó, lacónico: ‘Totonaco’. Luego añadió: ‘Y nos están enseñando lenguas.’ (...) Le pregunté a quienes les estaban dando clases de lenguas, si a ‘ustedes o a ellos’. Contestó: ‘a nosotros- y corrigió- a todos’. Le pregunté qué les estaban enseñando. Dijo que ‘totonaco y bilingüe’. Le pregunté si en bilingüe les enseñaban inglés. Dijo que no. Luego le pregunté cuántos amigos totonacos había en su salón. Dijo que eran ‘como cinco’. Le pregunté si sus amigos vivían en la colonia. Contestó que sí, pero dijo no saber dónde (D. C., 130205).

El 28 de febrero de 2005 la Doctora Durin y yo fuimos a visitar el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (DEI -SENL), para presentar la investigación del CIESAS – UIA- FORD a su titular y conocer a los maestros bilingües del programa, originarios todos de otros estados (Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo). Este programa ha sido pionero en las tres grandes metrópolis del país (consideradas en el proyecto del CIESAS mencionado), lo cual también da relevancia a esta investigación. En esta visita la directora del DEI nos confirmó que en la colonia FA se aplica también el Programa de este Departamento.

Una vez confirmada la presencia de indígenas en la colonia, tratamos de entrar en contacto con algunas de las familias. Esto no fue fácil, pues además de la invisibilidad (Hiernaux – Nicolás, 2000: 30) por la ausencia de signos externos culturales, el tipo de asentamiento de las familias

<sup>29</sup> D. C. Diario de campo, de ahora en adelante. La fecha, ‘101104’, se lee: ‘10 de noviembre de 2004’.

indígenas en la FA es del tipo que se ha denominado *disgregado*, aspecto que contribuye a esta invisibilidad. Pocas (tal vez ninguna) investigaciones se han hecho en la localidad teniendo como eje este tipo de asentamientos dispersos. Actualmente se realizan investigaciones sobre residencias disgregadas y de servicio doméstico<sup>30</sup> en la ZMM.

Las familias indígenas fueron contactadas, fortuitamente, hasta la terminación de la aplicación de la encuesta, en marzo de 2005 (D. C., 100305 y 310305). Los hijos en edad escolar básica de estas familias nacieron en la ZMM. Los padres de familia, provenientes de la huasteca potosina y la veracruzana, viven en la ciudad desde hace casi veinte años. Son fundadores de la colonia. A estas características de los sujetos de nuestra investigación –residencia disgregada, hijos en edad escolar básica, origen étnico– se añade el aspecto de la migración: no se trata de migrantes, sino de inmigrados asentados definitivamente, de residentes.

Para el primer trimestre de 2005, la revisión de la literatura y el trabajo de campo nos había llevado a tocar tres temas, y a plantearnos preguntas de investigación relacionadas con cada uno de ellos: las relaciones interétnicas, la educación intercultural bilingüe, y las percepciones y expectativas de la educación. De los cinco análisis que se realizarían en el marco del proyecto “Niños indígenas en escuelas urbanas”<sup>31</sup>, nos ceñimos al *socioantropológico*, por ser éste el que se centraba en los padres de familia.

El contexto familiar, entre otros, es contemplado como fundamental en la reproducción cultural, así como en otros procesos relacionados:

La educación de cada miembro de una sociedad es producto de las acciones y dinámica del grupo en que se encuentra inmerso, donde se pueden reconocer distintos ámbitos en los que se aprende, reproduce y reconstruyen los elementos de la cultura: la familia, las organizaciones sociales y políticas, los medios de comunicación masiva y la escuela son algunos de ellos (SEP, 1999b: 24).

En el programa de Maestría de Trabajo Social, el taller de investigación dirigido por el asesor de esta tesis, fue un espacio para reflexionar sobre el contexto socioeconómico de la población indígena en las ciudades, así como de discusión de avances de investigación. Aquí también discutimos aspectos relacionados con el contexto socioeconómico de estas familias (vivienda, pobreza, salud, urbanización popular, redes de ayuda mutua).

En este capítulo expondremos cómo realizamos la investigación que sustenta la tesis. Primero, recordaremos cuáles son el objetivo general y los particulares de la investigación, y justificaremos la adecuación de los métodos a ellos. En segundo lugar, describimos el diseño y la aplicación de los instrumentos de recolección de información (y las fuentes de ésta); por último, abordamos la fase del trabajo de ordenamiento y análisis de los datos, así como aspectos relacionados con la validez, la fiabilidad, los alcances de la investigación, y con la utilización de los datos en los capítulos siguientes.

<sup>30</sup> Los trabajos ya citados en ‘AGRADECIMIENTOS’, de Nydia Prieto, Fabiola Rodríguez, Adela Díaz, y Laura Chavarria.

<sup>31</sup> Análisis de narraciones orales, de comprensión lectora, de conocimiento matemático, institucional y socioantropológico.

### 3.1. Los propósitos de la investigación.

La estrategia metodológica, aunque incluye una dimensión cuantitativa descriptiva, es fundamentalmente de tipo cualitativo. Se sustenta en los mismos principios teóricos y metodológicos, sobre los cuales hemos basado nuestra investigación: los puntos de vista subjetivos; las causas y cursos de las interacciones; la reconstrucción de las estructuras del campo social y el significado de las prácticas desplegadas en él (Flick, 2004: 20).

McCracken (1991) ha resaltado la cooperación de las diversas disciplinas sociales que tratan estos aspectos de la realidad social, en la obtención de 'ciudadanía científica' de los métodos cualitativos. Expone los momentos o fases del desarrollo histórico de la investigación cualitativa en la psicología y la sociología norteamericanas y alemanas: la Sociología (Escuela de Chicago), la 'teoría fundamentada' de Glaser y Strauss; la Psicología, la Antropología, la investigación del consumidor; la investigación evaluativa y las ciencias administrativas; la sociolingüística<sup>32</sup>:

Ambert y otros (1995) describen las características de los métodos cualitativos: 1) buscan profundidad, no extensión; 2) se enfocan en *por qué* y *cómo* la gente piensa, se comporta, o cree de manera particular; más que en *qué* es lo que cree o piensa, en gran escala; 3) están situados en diferentes niveles de análisis; 4) tienen una función crítica y de descubrimiento, más que de comprobación; y 5) tienen una función refinadora del proceso de elaboración de teoría<sup>33</sup>.

El *objetivo general* de esta investigación fue describir y analizar las percepciones y las expectativas que los padres de familias indígenas residentes en la colonia FA, en el municipio de General Escobedo), construyen en torno a la educación escolar de sus hijos. Los *objetivos particulares* fueron:

- Describir cuáles son las condiciones socioeconómicas de las familias del estudio.
- Describir las actividades económicas de la familia, y su relación con el entorno social de las familias indígenas.
- Describir las características de las familias del estudio.
- Describir el proceso migratorio de las familias indígenas del estudio.
- Describir las relaciones que los miembros de las familias del estudio mantienen con su comunidad de origen.
- Describir y analizar cuáles son las percepciones y experiencias que tienen los padres de estas familias acerca de la educación escolar de sus hijos.

<sup>32</sup> Flick (2004: 20 - 31) considera que los siguientes enfoques teóricos sustentan la investigación cualitativa: el interaccionismo simbólico (Mead, Thomas, Park, Cooley; Glaser, Strauss; Blumer, Joas) y el interaccionismo interpretativo (Denzin); la etnometodología (Garfinkel, Sacks; Heritage); el postestructuralismo (Derrida). Véase también Anne - Marie Ambert y otros (1995: 882); y Schwartz y Jacobs (1984: 37 - 58; 235 - 302).

<sup>33</sup> Taylor y Bogdan (1996: 20 - 23) describen las características de la investigación cualitativa: es inductiva; tiene una perspectiva 'holística' de escenarios y actores; es sensible a los efectos que causa; trata de entender a las personas dentro de sus propios marcos de referencia; separa las creencias del investigador del proceso de investigación; considera valiosos todos los enfoques; es humanista; enfatiza en la validez más que en la fiabilidad.; todo escenario y persona puede estudiarse; y es un arte.

- Explorar el papel que juega la escuela en las dinámicas de socialización familiar y de reproducción cultural.

El planteamiento de estos objetivos implica el abordaje de distintos niveles de la realidad social. Nos basamos entonces en una concepción de la sociedad como entidad de múltiples dimensiones (Berger y Luckman, 1972; Schutz, 1995). Identificamos tres niveles de la realidad social en nuestro estudio, para los cuales obtuvimos información pertinente para cada uno:

1. El entorno socioeconómico general de los sujetos del estudio: información necesaria para la descripción y familiarización con la colonia.
2. La familia: información de las familias del estudio. En este nivel convergen o se conectan los niveles 1 y 3 del análisis, y sobre él construiremos contextualmente los casos del análisis<sup>34</sup>.
3. La percepción y expectativas de los padres de familia, cuestión central de nuestra investigación: información específica de parte de los sujetos del estudio.

No tratamos como centrales ámbitos como la escuela, el trabajo, o la misma comunidad de origen, aunque estos espacios tienen su lugar como referentes axiales en el proceso de recolección de datos. De esta manera, por ejemplo, las percepciones y expectativas observadas como cuestión central, tienen su campo discursivo en los ámbitos del trabajo, la educación escolar y las relaciones comunitarias. Con esto también queremos aclarar que nuestro estudio no se realizó en la escuela o en la comunidad de origen; sino en los hogares y con los padres de las familias.

Cumplir estos objetivos demandó el empleo de varias y diversas técnicas de recolección y fuentes de información. El empleo de una determinada técnica depende así del objetivo particular que esté ayudando a alcanzar; el tipo de fuente depende también de la información requerida por cada uno de los objetivos. Basamos entonces nuestra estrategia metodológica en un diseño etnográfico, que echó mano de diferentes métodos (Hammersley y Atkinson, 1994a), para finalmente construir casos. La revisión teórica expuesta en el marco conceptual de referencias fue fundamental en el proceso de análisis de los casos construidos<sup>35</sup>.

Este proceso, siguiendo el modelo propuesto por Velasco (1997), implica no sólo el empleo de varias técnicas para la obtención de información, sino que también considera la articulación entre los procedimientos de 'la mesa de trabajo' y los de 'campo' (Velasco, 1997: 92). El trabajo de recolección de información se realiza paralelamente a su ordenamiento y análisis.

En esta investigación se utilizaron como técnicas de recolección de información una encuesta sociodemográfica, la observación, la entrevista, y la revisión documental. El método

---

<sup>34</sup> "la familia es un lugar ideal de investigación para la integración de estos niveles de análisis (...) El estudio de caso único puede ser problemático para el desarrollo de teoría. Sin embargo, es ideal para el estudio de la familia" Ambert y otros (1995: 880).

<sup>35</sup> Al respecto, citamos la explicación de Gundermann sobre la generalización por replicación en el análisis de casos: "Aquí los casos son comparados unos con otros en función de una o más teorías previamente establecidas que son contrastadas en forma empírica y por esta vía enriquecidas o refutadas en algún aspecto de importancia" (Gundermann 2004: 285).

etnográfico nos ayudó a la integración de esta información. El método de construcción de casos múltiples nos ayudó a su sistematización y análisis.

### 3.2. Obtención de la información.

De acuerdo a los tres ámbitos de la realidad social de los sujetos de nuestro estudio, identificamos la información requerida en cada uno de ellos, y las técnicas de recolección correspondientes empleadas. Describiremos en este apartado estas técnicas, los procedimientos seguidos en su aplicación; y algunos aspectos de validez y fiabilidad de las mismas.

Consideramos preciso una reflexión previa sobre la fiabilidad y la validez, ambos procedimientos de corrección de instrumentos de ‘medición’ (Selltiz y otros, 1976), particularmente en la investigación social. Si enten<sup>o</sup>demos la fiabilidad como el ‘grado en que las medidas proporcionan resultados consistentes’, y la validez como el ‘grado en que los resultados corresponden a la posición de lo que se mide en la característica medida’<sup>36</sup>, hay que considerar que “Debido a la naturaleza del objeto de estudio de la investigación social, y a los errores de medida, no es posible alcanzar una consistencia total. La solución es utilizar más de un instrumento de medida.” (Seltiz y otros, 1976: 225 – 238).

En la investigación cualitativa, Johnson (1997) identifica cuatro niveles o tipos de validez. El primero de ellos, el de validez descriptiva, busca la precisión al reportar densamente información descriptiva; en el segundo, el de validez interpretativa, se busca la precisión para ‘retratar el sentido asociado a los participantes estudiados’, para exponer sus mundos interiores. La validez teórica, más abstracta que las otras, busca precisión a través de la mayor conexión entre la explicación teórica y los datos.

El cuarto tipo de validez se identifica, según este autor, con los criterios de validez y fiabilidad de la investigación de tipo cuantitativa. En este nivel hay validez interna y externa. La validez interna se usa para identificar causas y efectos potenciales en la investigación, y la externa para generalizar resultados de investigación a otros lugares, momentos y personas. Generalmente, este tipo de validez, como en un diseño hipotético – deductivo, parte de la validación teórica.

Los criterios de validez y fiabilidad en la investigación cualitativa se logran generalmente mediante la *triangulación* (Ambert y otros, 1995: 885). La función de ésta ha sido definida como “un modo de protegerse de las tendencias de la investigación y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos” (Taylor y Bogdan, 1996: 92).

La triangulación consiste en usar diversos procedimientos de recolección de datos y fuentes. Existe la triangulación de métodos; de investigadores (varios observadores registran,

---

<sup>36</sup> “la confiabilidad consiste en que el instrumento de medida arroja siempre el mismo resultado en cualquier circunstancia y contexto; mientras que la validez se refiere al procedimiento que deber producir resultados correctos, es la interpretación correcta de la información, de tal manera que las proposiciones teóricas coincidan con interpretaciones empíricas.” (Sánchez Serrano, 2004: 121).

describen, y analizan)<sup>37</sup>; la de datos (el investigador emplea múltiples fuentes de datos usando un solo método)<sup>38</sup> (Johnson, 1997: 161 -164).

Este autor también describe otros procedimientos para validar los mecanismos de recolección de información: los descriptores de baja inferencia (*verbatim*), las palabras exactas de los informantes provistas en pequeñas citas; y la *revisión de pares*, la discusión con colegas tanto externos como los involucrados en la investigación, sobre interpretaciones y explicaciones del investigación.

**Tabla 4. Estrategias para promover la validez en la investigación cualitativa, y tipos de validez.**

Descriptiva	Interpretativa	Teórica	Interna y Externa
		Trabajo de campo prolongado.	
Triangulación.	Descriptores de baja inferencia ( <i>verbatim</i> .)	Triangulación de investigadores.	I) Todas I) Grupo hipotético de control.
Triangulación de investigadores	Retroalimentación de participantes.	Triangulación teórica. Revisión de pares.	E) Lógica de replicación.
		Muestra de caso negativo Correspondencia de patrones (predicciones)	E) la validación teórica.

Fuente: Johnson, 1997: 161.

Otros autores argumentan que en los métodos cualitativos, no se puede hablar sólo de fiabilidad y validez. Proponen otros criterios, específicos para las técnicas cualitativas, en los cuales engloban algunos de los procedimientos ya descritos: “En la investigación mediante métodos cualitativos, la confiabilidad y validez son remplazados por criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia, coherencia y confirmabilidad.” (Sánchez Serrano, 2004: 121)<sup>39</sup>.

Según esta orientación metodológica, en lugar de validez interna, se considera el criterio de ‘credibilidad’ (valor de veracidad de la investigación); en vez de la validez externa, se considera el de ‘transferibilidad’ (posibilidades de aplicación de los resultados); la fiabilidad de la información es remplazada por la ‘orientación a la dependencia’ (consistencia de datos); y el criterio de objetividad es remplazado por la ‘posibilidad de confirmación’ (Gundermann, 2004: 265).

<sup>37</sup> “la validez por triangulación se puede reforzar con el trabajo en equipo. Así, dos o más investigadores observan el mismo escenario, y confrontan sus apreciaciones.” Investigación en equipo: “dos o más trabajadores de campo estudian el mismo escenario o escenarios similares” (Taylor y Bogdan, 1996: 122, 93).

<sup>38</sup> También en Sánchez Serrano: triangulación de datos (diferentes fuentes de información); metodológica (combinación de métodos y técnicas); teórica: se contrastan los resultados a partir de diversos enfoques teóricos; de investigadores: cuando se debate el estudio con otros analistas (Sánchez Serrano, 2004: 123).

<sup>39</sup> Entre las técnicas empleadas para cumplir estos criterios están: la observación, la triangulación, y el control de miembros (credibilidad); el muestreo teórico o intencional y la descripción densa (transferibilidad); y la triangulación de investigadores y la revisión de pares (‘dependencia’) (Gundermann, 2004).



En los siguientes apartados, además de la descripción de las técnicas y procedimientos desplegados en la investigación, mencionaremos algunos aspectos de su validez aquí discutidos. Los criterios empleados en esta investigación fueron los de triangulación (de métodos, de datos, y de investigadores), el uso de *verbatim*, el trabajo de campo prolongado, y la revisión de pares.

### 3.2.1. La encuesta.

Como un antecedente de este trabajo, existe un “estudio socio económico” que el DIF de Nuevo León realizó, en las colonias Los Altos, Fernando Amilpa y ‘Ampliación Fernando Amilpa’ (DIF, 2004b). Mediante una encuesta se obtuvo información sobre una muestra de las familias de las colonias, en seis categorías: población, salud, vivienda y servicios públicos, costumbres y tradiciones, ocupación del tiempo libre, problemas del ‘entorno social’ (consumo de drogas) y participación social, y comunicación familiar. Esta institución implementó programas de prevención de violencia intrafamiliar.

No contamos con los datos desagregados para la colonia FA de este estudio, por lo que no podemos conocer cuáles datos pertenecen a ella; esto justificó el diseño de una encuesta para aplicarse sólo en esta colonia. Algunos de nuestros resultados fueron similares a los obtenidos por el estudio del DIF (2004b)<sup>40</sup>.

El objetivo de nuestro instrumento fue obtener información sociodemográfica de los habitantes de la colonia donde viven las familias de nuestro estudio. Las secciones de información sociodemográfica, educación, salud, empleo y vivienda proporcionaron datos generales. Los datos obtenidos proporcionaron una panorámica de las condiciones de vida de los habitantes de la colonia.

La encuesta fue aplicada por 7 estudiantes de posgrado (dos de doctorado y cinco de maestría), en el taller de investigación conducido por el director de esta tesis, y en el cual estábamos inscritos cuatro de ellos. El propósito del instrumento fue exploratorio más que descriptivo. La idea también era ubicar posibles informantes clave para futuras entrevistas cualitativas, de acuerdo a los objetivos particulares en la investigación de cada uno de los tesisistas.

El diseño de la encuesta se realizó en el período de febrero a junio de 2004. En las sesiones del taller se discutieron los apartados del instrumento, se propusieron baterías de preguntas, se consensuaron los objetivos, se definieron la codificación y el proceso de captura. Se elaboraron un cuestionario preliminar, la guía del entrevistador y el libro de códigos.

El cuestionario, de 15 hojas, se conformó con las siguientes secciones:

- A) información sociodemográfica (11 preguntas);
- B) educación (9 preguntas);
- C) salud (11 preguntas);

---

<sup>40</sup> Llegaron a las siguientes conclusiones: “Destaca en esta investigación que la población mayoritaria es de sexo masculino, las familias en su mayoría son de 4 miembros, la mayoría de la población tiene entre los 7 – 13 años, la mayoría es soltero, la escolaridad es primaria completa y la ocupación que predomina es estudiante. (...) La mayoría parte de las familias cuenta con vivienda propia la construcción es paredes de block, techo de concreto y piso de cemento pulido cuentan con los servicios básicos como: energía eléctrica, agua intra domiciliaria y utilizan como combustible gas butano”. DIF – NL (2004 b).

- D) empleo e ingresos (15 preguntas);
- E) vivienda y servicios (16 preguntas); y
- F) participación ciudadana (16 preguntas).

Se usó el software 'Statistical Package for the Social Sciences' (SPSS), versión 10, para la captura de la información y el análisis descriptivo de los datos. Las variables de la codificación fueron del nivel nominal y del ordinal.

El muestreo fue aleatorio simple; se obtuvo el tamaño de la muestra (330 domicilios) con un nivel de confiabilidad del 95% y un grado de significancia del 5%. El tamaño de la muestra se determinó con base al mapa de la colonia proporcionado a miembros de este equipo por las autoridades municipales de General Escobedo; en el cual aparecían 2, 400 lotes, los cuales fueron considerados como el universo de estudio. Por decisión mayoritaria del equipo de encuestadores, se dejó fuera de la muestra a un centenar de unidades domésticas ubicadas en la orilla del río Pesquería, lado norte, en un área 'irregular', las cuales tienen su acceso por la colonia FA, por no aparecer en el mapa obtenido.

En verano de 2004 se realizó la prueba piloto, se aplicaron 8 cédulas. El tiempo de aplicación del instrumento, ya revisado a partir del piloto, fue más largo de lo programado: de octubre de 2004 a abril de 2005. Se dividió la colonia en 6 secciones y 12 subsecciones. La aplicación del cuestionario fue hecha por encuestadores individuales y en equipo. El mismo equipo de recolección de información la capturó en la base de datos<sup>41</sup>.

Destacamos la gran importancia el papel de 'encuestador y universitario' que nos proveyó la aplicación de este instrumento en el campo. No sólo nos permitió acercarnos a las unidades domésticas desprovistos de una imagen de funcionario gubernamental (de 'Oportunidades' o del 'DIF'); sino que además nos permitió conocer calle por calle la colonia, familiarizarnos en ella, y entrar en contacto con los sujetos del estudio. Utilizamos la encuesta en las unidades domésticas seleccionadas para el estudio, como forma de entrar en contacto y de presentación de nuestros propósitos de investigación.

### **3.2.2. La observación.**

Describiremos aquí el desarrollo en nuestra investigación de las etapas de esta técnica: el acceso al escenario, la recopilación de datos, y el registro de la información (Sánchez Serrano, 2004). Los objetivos del empleo de esta técnica en nuestro estudio fueron exploratorios y descriptivos. Selltiz y otros (1976) destacan los ámbitos de aplicación de esta técnica, así como las perspectivas teóricas correspondientes:

Entre los usuarios de los métodos de observación, está la Psicología evolutiva, en los casos en que los individuos no pueden o no quieren proporcionar información (animales, niños, retrasados, relación padres-hijos). La Antropología (...) También en Psicología (y en) Psicología social (...) En la investigación de evaluación de programas (...) También se usan para la investigación en acción social. La psicología industrial y la de la educación también han contribuido al desarrollo de estos métodos (Selltiz y otros, 1976: 350).

---

<sup>41</sup> El formato de captura y la base de datos fue elaborada por Jorge Bracamontes.