

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

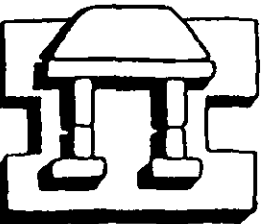
CAMPUS IZTACALA



**“INCURSION AL MODO DE VIDA DE UN GRUPO DE
NIÑOS INDIGENAS OTOMIES MIGRANTES:
OBSERVACIONES EN EL AMBITO ESCOLAR
Y FAMILIAR”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N :
DULCE MARIELA GALVAN RODRIGUEZ
PEDRO BALDERAS SERNA
ISRAEL BRIONES LUCAS

Asesores: Lic. Gilberto Gerardo Williams H
Mtra. Diana Isela Córdoba Basulto
Mtro. Salvador Sapien López



IZTACALA

Tlalnepantla, Edo. de México

2001

293933



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

/zidöni zidöni didöngawa/

/dadöki dadöki to dane/

/pero noga hingama/

“Florecita, florecita, florezco aquí.
Que me corte, que me corte, quien quiera.
Pero no me voy”
(canción popular, Soustelle, 1993).

A mi familia
Por su apoyo incondicional.

A mis papás
Porque gracias a su amor
me encuentro aquí.

A mis hermanos Jorge, Isaac y Joe
Por todas las vivencias
que juntos construimos.
Los quiero mucho!

A Israel
Porque formas parte esencial de mi vida.
Te amo! ~~X~~

A Pedro
Por la amistad que siempre me has
demostrado.

A Williams
Por formar parte de este sueño.

A todos y cada uno de los niños
quienes demostraron su valentía y fortaleza
en todo momento.

Dulce

De la esperanza

Entreteneos aquí con la esperanza.
El júbilo del día que vendrá
os germina en los ojos como una luz reciente.
Pero ese día que vendrá no ha de venir:
es éste.

Jaime Sabines

Este trabajo es un pequeño amanecer
que solo es completo si con mis ojos
en tus ojos los puedo ver.
A mi familia.

En la oscuridad tu luz fue el contraste
necesario.
Porque de tu fuerza hice mi fuerza
y de tus palabras hice mi voz.
Le ofrezco con humildad este presente,
a usted que es un ejemplo, a usted madre.

A mis hermanos y hermanas por tolerarme
en mis desatinos, por su apoyo gracias.

A ese ser que entre berrinches y sonrisas
acompaña mi caminar. Gracias.

Estamos haciendo un libro,
testimonio de lo que no decimos.
Reunimos nuestro tiempo, nuestros dolores,
nuestros ojos, las manos que tuvimos,
los corazones que ensayamos;
nos traemos al libro,
y quedamos no obstante,
más grandes y más miserables
que el libro.
El lamento no es el dolor.
El canto no es el pájaro.
El libro no soy yo
ni es mi hijo,
ni es la sombra de mi hijo.
El libro es sólo el tiempo,
un tiempo mío entre todos mis tiempos,
un grano en la mazorca,
un pedazo de hidra.

A Dulce Mariela y a Israel

Pedro

A mi familia,
a la mujer que amo,
a mis amigos de jornada,
y en especial, a todas aquellas personas
que teniendo tan poco lo dieron todo...

...Gracias!

Israel

ÍNDICE

Resumen.....	i
Introducción.....	ii
Capítulo 1 Marco teórico de la investigación.....	5
1.1 Cultura: espacio de interacción y apropiación.....	6
1.2 Diversidad y desigualdad cultural.....	9
1.3 Los indígenas en la Ciudad de México.....	11
1.4 La escuela: espacio normativo, socializante y legitimador.....	14
1.5 Educación y grupos minoritarios: Modelos y alternativas para la investigación.....	19
Capítulo 2 Encuadre metodológico.....	24
Capítulo 3 Descripción de los resultados de la investigación.....	30
3.1 El proyecto AENIM y los inicios de la investigación.....	30
3.2 Nota periodística y ubicación del grupo.....	31
3.3 Primera visita al predio: La entrevista con Celso.....	34
3.4 Segunda visita al predio: La realización del censo.....	35
3.5 Ruptura con AENIM.....	38
3.6 Nueva visita a los predios.....	39
3.7 Historia de los otomíes.....	46
3.8 Visita al Colibrí: La entrevista con la profesora Rosario.....	52

3.9	Primera visita a la escuela: La entrevista con la Directora Elvira y con la profesora Juliana.....	54
3.10	Algunas observaciones dentro del escenario escolar.....	59
3.10.1	Observaciones del quehacer de la profesora Juliana.....	61
3.10.2	Observaciones de los alumnos en el aula.....	63
3.10.3	Observaciones en el patio escolar.....	74
3.11	Visita a la comunidad Santiago Mezquititlán.....	77
Capítulo 4	Un análisis de los resultados de la investigación.....	84
4.1	Condiciones de vida de su lugar de origen.....	84
4.2	Contexto familiar.....	86
4.3	Contexto escolar.....	90
4.4	Relación escuela-familia.....	93
	Conclusiones.....	96
	Bibliografía.....	99
	Anexos.....	101

RESUMEN

Las Comunidades étnicas situadas en la Ciudad de México han venido creciendo día a día y es una realidad que no puede ser negada.

Las formas de vida, costumbres y su cultura en general, inherentes a su condición de indígena convergen con otras formas de vida un tanto o más diferentes a las suyas, nuevas y a veces difíciles, pero que sin duda plantean un reto de supervivencia en el diario despertar de la comunidad indígena.

Una de estas comunidades es la otomí, misma que está asentada en la periferia de la zona rosa y de la cual el presente estudio hace referencia, abordando el análisis del vínculo escuela-familia en el proceso de escolarización de un grupo de niños otomíes migrantes, destacando para ello, la etnografía interpretativa como estrategia para entender dicho vínculo.

La llegada y asentamiento de la comunidad otomí, es producto de un proceso importante rico en experiencias. Fue necesario por tanto navegar un poco en su historia, ver dentro de ella. El fenómeno de migración fue un aspecto en el que se vio involucrado el grupo otomí sin duda marca un antecedente importante en el aprendizaje del mismo y no sólo en la actualidad sino a través de su historia. En este marco de migraciones, las condiciones de asentamiento han sido complicadas lo que ha repercutido en la familia indígena y en particular en los niños.

Las condiciones de vida de esta comunidad se toman difíciles para cada uno de los miembros de cada familia, quienes deben integrarse a un nuevo contexto, el cual presenta diversos escenarios en los que se ven obligados a participar, tomando especial interés el de la escuela, como ámbito educativo normatizado y que es ajeno a las formas de aprendizaje del niño otomí.

Al participar la familia y el niño otomí en estos escenarios, se gesta toda una serie de vínculos en los cuales hace uso de sus habilidades interculturales sedimentadas y a partir de las cuales construye su realidad actual.

El proceso de escolarización del niño otomí es entendido sin dejar de lado el escenario familiar donde el niño consolida sus aprendizajes culturales y que a su vez esto permea el ambiente educativo en el que participa, donde se explica la importancia que tiene la relación escuela-familia en el vivir diario del niño. Se rescata una participación activa del niño otomí ante una realidad difícil que le ofrece pocas oportunidades de crecimiento y de alta marginación.

El niño indígena otomí, un testigo oculto de una verdad no dicha.

INTRODUCCIÓN

El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón escribió en su diario que él quería llevarse algunos "indios" a España para que aprendieran a hablar (que deprendan hablar). Cinco siglos después el 12 de octubre de 1989, en una corte de los Estados Unidos un "indio" mexicano fue considerado retardado mental (mentally retarded) porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, brasero ilegal en los campos de California, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española y el psicólogo diagnosticó un claro déficit intelectual. Finalmente, los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los "indios" herederos de una alta cultura que tiene más de dos mil años de antigüedad (Galeano, 1992).

Si partimos de la premisa de que todo individuo es por necesidad un ente social, ya que además de compartir con los demás un espacio físico, comparte un lenguaje común, con el cual adquiere desde pequeño un conjunto de ideas, costumbres, tradiciones, etc., es decir, una serie de habilidades interculturales sedimentadas (Bertely, 1996), que le dan sentido a su forma de pensar, sentir y actuar; entonces no se puede hacer ninguna consideración sobre su integridad mental al margen de su origen cultural, tal como los antropólogos lo señalan en el caso de Ladislao.

De hecho, si un individuo es orillado a emigrar por diversas circunstancias de su lugar de origen, de su entorno cultural e insertarse a uno distinto, ajeno a él, con seguridad se generará un desfase entre lo que le es conocido y ha vivido y la extraña realidad a la que se enfrenta, es decir, sufrirá un impacto cultural (Bock, 1970 en Pérez-Verdía, 1992); iniciando un proceso el cual le plantea una interrogante ¿cómo encarar al nuevo contexto?.

Ladislao Pastrana es juzgado y dictaminado con retardo mental por individuos que ostentan un conjunto de habilidades interculturales y un lenguaje diferente a él, por una sociedad

discrepante donde él es extranjero. Pero si Ladislao se encontrara en su contexto de origen, en su propio entorno cultural, lo más seguro es que sería percibido con los ojos de la "normalidad".

Hoy en día, después de más de cinco siglos de la concepción del almirante Colón, que asume a los "indios" como seres salvajes, sin educación, sin lenguaje (e inclusive sin espíritu); es costumbre que la situación de Ladislao como indígena migrante se presente no sólo fuera de nuestro país, sino también, en cada uno de nuestros estados y ciudades; centros urbanos y "culturales" cada vez más modernos (no por eso mejores), que marcan un parámetro entre éstos y las comunidades marginadas y rurales; así como en una gran variedad de circunstancias en donde su lenguaje adquiere otra funcionalidad y es limitado a su mero uso en situaciones particulares, ya sea en su familia o con personas de su propia comunidad. Como consecuencia se tendría que las personas indígenas migrantes se ven en la necesidad de recrear y adoptar nuevas formas de negociación, entendida ésta como un proceso en el que el individuo establece contacto con su entorno, donde lleva a cabo un intercambio y una transformación de su experiencia, desarrollándose nuevas habilidades que se verán involucradas en relación a su pertenencia e integración a su nuevo contexto.

Sin embargo, el proceso de inserción por el que atraviesan las familias indígenas migrantes toma un matiz diferente para cada uno de sus integrantes, ya que sus vínculos y negociaciones en el nuevo contexto cultural, dependerá de diferentes factores como la edad, sexo, lugar y función que ocupa dentro de la familia y condiciones económicas en las que se encuentran (Méndez y Mercado, 1991, en Méndez y Mercado 1994). Por ello, en el caso particular del niño uno de los espacios que toma especial interés es el escolar, debido a que este espacio de acuerdo con García y Vallena (1992), es ante todo una institución normativa donde se inculcan normas, reglas, formas de interpretar y percibir, interiorizando la lógica de la estructura social presente, vía el proceso de escolarización, al cual los niños sin importar su origen, raza o credo deben incorporarse.

Ahora bien, si hacemos una analogía y colocamos al profesor en el lugar del psicólogo y al alumno en lugar de Ladislao ¿qué ocurriría?, ¿cuál sería el diagnóstico o predicción del profesor ante un niño con el cual no comparte las mismas habilidades interculturales sedimentadas?

El presente estudio se enfoca en un primer momento a esclarecer conceptualmente el término de cultura, concepto que no sólo ha perdido su esencia, sino que ha sido usado como parámetro de crecimiento de un grupo determinado, "grupos con cultura vs. grupos sin cultura", nivel educativo es igual a mayor nivel cultural, etc., aspecto que se hace importante para desmitificar el papel que se le ha dado al indígena como perteneciente a un grupo cultural étnicamente diferenciado donde se le descalifica como individuo y es discriminado, colocándolo como ser inferior y sin posibilidad de desarrollo al enfrentarse a una cultura mayoritaria dominante. Así mismo, se hace necesario entender cómo han sido estos encuentros interculturales, sus causas y sus implicaciones sobre la misma relación. Se sabe que el deterioro en las condiciones de vida ha provocado el traslado parcial o total de diversos grupos étnicos, de manera temporal o definitiva hacia otros lugares de trabajo, comportamiento que no es nuevo para estos grupos étnicos, ya que a través de su historia y por razones similares o diferentes, han emigrado de sus lugares de origen (Bertely, 1996), característica que da cuenta de una experiencia particular y que es importante considerar para entender los procesos de incorporación del indígena a la sociedad en la actualidad.

Uno de los mecanismos de incorporación más claro es el que se da mediante la enseñanza educativa institucionalizada, espacio donde el individuo aprende los conocimientos, costumbres y diferentes formas de comportarse, según lo exigido en el momento y en el contexto en el que se encuentre.

La familia migrante otomí por su parte, asume este espacio como vía para buscar mejores posibilidades y son los niños otomíes, los que pasan a ser actores principales en este suceso.

El presente estudio centra su atención en estos aspectos, buscando explicar el papel que juega la familia y la escuela en el proceso de escolarización del niño indígena otomí.

CAPÍTULO 1

EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Hay una serie de términos, que a fuerza de usarlos en el lenguaje cotidiano, han ido perdiendo su significado. Eso pasa con el término cultura; muy pocos sabemos realmente en qué consiste, pero es una palabra de uso común y con un peso enorme: cuando definimos a una persona, a un grupo o a un país como "incultos" de hecho lo estamos descalificando, como seres incapaces y hasta inferiores.

Históricamente el concepto cultura ha estado vinculado con el bienestar económico e incluso con el color de la piel. Se le ha utilizado como sinónimo de civilización – occidentalización. Cuando se hace referencia a la cultura se maneja una idea abstracta, difícil de comprender, como un algo "neutro y universal", desligado de la política y de la historia.

Si analizamos lo que sucede en nuestro contexto, por ejemplo, generalmente se define como "culto" a la persona que conoce la música clásica, a los "grandes" pintores, a los "grandes" escritores, etc., en síntesis sería aquella persona que conoce la llamada cultura europea. Se maneja la idea de que Europa es "culto" y difícilmente pensaríamos que hay europeos incultos. Pero la realidad es otra. La cultura de los campesinos pobres de Francia, por ejemplo, es muy diferente de aquella que generalmente conocemos como cultura francesa. La burguesía francesa no reconoce como cultura la que tienen estos campesinos pobres.

Las tesis tradicionales que sostienen la posibilidad del monopolio de la cultura en manos de una clase o país, parten de una falsedad, al despreciar la capacidad que todos los hombres tienen, independientemente de su riqueza o del color de la piel, para crear cultura. Según estas tesis, la cultura tiene un carácter universal, no es un fenómeno histórico y designa a la producción artística e intelectual, en sentido estricto, que emana de ciertas clases sociales y que es reconocida por la clase política y económicamente dominante como cultura. La cultura popular

es reducida a lo folklórico, en la acepción negativa del término, o sea, reducida a elementos pintorescos o exóticos, diversión de los turistas.

De esto surge una imagen falseada de los pueblos, la que sirve de base para perpetuar las desigualdades e injusticias. Se considera como intrínseca a su propia naturaleza el que la gente rica sea "culto" y productora de cultura, mientras que las clases populares son "incultas" e incapaces de generar cultura. En esta misma línea de pensamiento, los pueblos europeos (blancos) son por definición "cultos" y los pueblos indígenas de América Latina, África y Asia (de piel morena o negra) son incultos, como resultado "lógico" de su atraso económico, de su pobreza e incluso del color de su piel. En un solo sector de clase -el burgués- residirá la capacidad para definir lo que es cultura (Varela, 1985).

¿Qué es cultura? ¿Puede hablarse de hombres sin cultura? ¿Es la cultura un atributo exclusivo de clases económicamente poderosas? ¿Es la cultura un algo idílico, apolítico, que como un "don divino" reciben únicamente los ricos y los blancos?

La cultura es un tema vital, pues ella es parte fundamental en la conformación de la identidad cultural que un individuo ostenta y, al ser un punto focal en la presente investigación, se revisarán algunos conceptos que abarcan las diferentes disciplinas que la estudian y analizan, enfatizando su apropiación y su función dentro de un grupo humano.

1.1 Cultura: espacio de interacción y apropiación

Un ejemplo de la importancia que tiene el estudio de la cultura y sus implicaciones para otras ciencias, nos la brinda Esteva (1984, citado en Pérez-Verdía, 1992), quien explica que los datos que sirven para fundamentar una teoría del comportamiento humano, evolucionan a partir del concepto de cultura visto como "el único contenido de acción del hombre".

Al entender la importancia de la cultura, se explorará este término así como los autores que la tratan. Para los antropólogos existen dos tipos de cultura íntimamente relacionados entre sí, la cultura material y la cultura espiritual. Por cultura material de una sociedad entendemos los métodos, procedimientos e instrumentos con los cuales se obtiene la satisfacción de sus necesidades materiales, vestido, albergue, etc., y por cultura espiritual entendemos las ideas, sentimientos, reacciones, prejuicios y normas con las que la sociedad satisface sus necesidades espirituales, ahora bien, entre cultura espiritual y cultura material no existe un alejamiento, por el contrario, estos dos tipos de cultura abarcan la vida de una sociedad y sería imposible separar lo material de lo espiritual, como es imposible hacerlo en el individuo (Caso, 1971).

Cultura para Foster (1974), es la forma común y aprendida que comparten los miembros de una sociedad que consta de la totalidad de los instrumentos, técnicas, motivaciones sociales, actividades, creencias y sistemas de valores que conoce el grupo. La cultura es un todo lógico, integrado, funcional y razonable, cada una de sus partes está relacionada con todas las demás y cada una realiza una función concreta en relación con las otras.

Para Bock (1970, citado en Pérez-Verdía, 1992), la cultura forma parte de toda sociedad y es a través de ella, como significación imaginario social, que el hombre logra entender lo que los demás esperan de él y él de ellos, le permite actuar sobre su ambiente físico y compartir con los demás una misma visión de lo que le rodea, incluyendo una noción del propio lugar dentro de la naturaleza y la sociedad.

Se puede mencionar que, el individuo es por necesidad un ente social, ya que además de compartir con los demás un espacio físico, comparte un mundo de ideas e ideales creado por otros individuos como él. Este individuo adquiere desde pequeño toda una serie de significaciones imaginario sociales con los cuales da sentido a su pensar, sentir y actuar, esto es, al mundo alrededor de él. A estas significaciones se les llama imaginarias, debido a que no corresponden a elementos racionales o reales, sino que se dan por creación; y sociales debido a que únicamente existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (Castoradis, 1988, citado en Pérez-Verdía, 1992). El mismo

autor plantea que existe una serie de instituciones que forman una sociedad, la unidad de estas instituciones, es la unidad que da coherencia y cohesión interna a la complicada red de significaciones que orientan, atraviesan y dirigen la vida de una sociedad y de todos los miembros que forman parte de ella. Así mismo, Castoradis explica que cualquier sociedad crea su propio mundo y ella misma se encuentra incluida en este mundo, de hecho, la identidad de dicha sociedad es el sistema interpretativo que le sirve para entender lo que ella misma crea.

La sociedad, entonces, viene siendo el medio a través del cual el individuo se sumerge en su cultura y aprende lo necesario para ser parte de ésta, por ello el tipo de cultura en que nace un niño afecta radicalmente las expectativas, roles, creencias e interrelaciones que tendrá a lo largo de su experiencia.

En este sentido, Foster (1974) plantea que el niño adquiere las actitudes y creencias en uso, conductas apropiadas a las funciones sociales que le competen según su categoría, normas de comportamiento y valores de la sociedad en que ha nacido.

Es en la familia donde los padres interpretan para el niño la sociedad externa y su cultura –vía la familia–, son ellos los que expresan valores culturales a sus hijos a través de sus actitudes ante opciones diarias como son: la comida, la ropa, la educación, el juego y los compañeros.

Así, el niño va convirtiéndose a medida que crece en un miembro de su sociedad y su cultura, gran parte del comportamiento que un niño adopta, es aquel que el medio en donde se desarrolla juzga adecuado y correcto, ya que ello le ayudará a convertirse en una persona que pertenezca y encaje en su cultura. En este sentido, el alcance de la cultura es enorme y determinante; no existe aspecto de la vida humana que la cultura no toque y altere.

Por lo tanto, no existe un sujeto sin cultura (o cultura sin sujeto), ésta conforma la personalidad y por ende la identidad cultural, es la que establece a estos sujetos el cómo se expresan, la forma en que piensan y el cómo se mueven y dirigen, el cómo resuelven sus

problemas, el cómo planean, el cómo funcionan y organizan sus sistemas económicos y proyectan sus ciudades (Hall, 1978, citado en Pérez-Verdía, 1992).

1.2 Diversidad y Desigualdad cultural

A partir de lo anterior, se puede afirmar que cada grupo social, cultural, étnico, etc. (entendiéndose por étnico agrupación natural de individuos de la misma cultura) producen cultura, es decir, elaboran representaciones simbólicas de las relaciones que se establecen con el medio ambiente físico y social, producen conocimiento y técnicas para transformar la naturaleza, códigos de comunicación, tradiciones, costumbres, leyendas, fiestas y rituales, a través de los cuales se manifiestan las maneras específicas en que se vive diariamente.

Rendón (1993) indica que reconocer que todos los pueblos producen cultura, significa aceptar la diversidad cultural. Sin embargo, en esta diversidad cultural se expresan y viven determinadas relaciones sociales y de poder.

El reconocer la diversidad cultural implica inevitablemente reconocer la desigualdad cultural, en la cual la cultura dominante mantiene su poder a través de la reproducción de las fuerzas productivas, de las relaciones materiales de producción y de las relaciones culturales.

Un ejemplo claro de esta relación desigual nos la da Bartolomé (1993) en su estudio referido a las relocalizaciones de comunidades indígenas derivadas de la construcción de grandes presas y otras obras de infraestructura generadas por el "proyecto nacional" asumido como propio por las formaciones culturales dominantes, las cuales tienden a realizarse sin incluir los proyectos alternos, cuyos miembros son portadores de las tradiciones civilizatorias nativas a las que les tocó ocupar un lugar subordinado en los procesos de construcción estatal.

Siguiendo dicha propuesta se observa que las relocalizaciones de indígenas, más que la necesidad de desarrollar estrategias técnicas, muchas veces orientadas a eficientizar cuestionables

proyectos sociales, plantean críticas situaciones derivadas de la pretensión homogeneizante de nuestros estados y agrega que esto constituye un caso exponencial de relaciones interétnicas asimétricas, en el cual un grupo cultural y étnicamente diferenciado de otro, impone a éste su lógica productiva en forma dramática.

Así, la cultura dominante se legitima mediante diversos mecanismos, como el empobrecimiento económico, de oportunidades, experiencias, etc. Incluyendo la penetración cultural que se ejerce tanto en escuelas como fuera de ellas y que conlleva a una pérdida de la identidad cultural.

Esta pérdida de la identidad cultural es muy evidente en la incorporación de los grupos étnicos a la vida productiva, para lo cual tienen que integrarse a la cultura mestiza, lo que conlleva a un "impacto cultural", entendiéndose por ello un sentimiento de desorientación general debido a la directa exposición a una sociedad ajena a la propia (Bock, 1970, citado en Pérez-Verdía, 1992) lo que genera que el individuo atraviese una experiencia muy compleja que puede agravar problemas familiares ya existentes, o causar muchos otros: ansiedad, divorcio, alcoholismo, drogadicción, problemas escolares, etc. (Kepler, 1983, en Pérez-Verdía 1992). Así mismo, entre más diferentes sean las culturas (de origen y la nueva), el impacto será mayor; la edad de cada miembro también contribuirá a que sea más fácil o difícil la adaptación al nuevo contexto; otros factores son: la situación económica con la que se traslade la familia, así como la situación económica, política y social del lugar al que se traslada.

Sin embargo, la dominación cultural no es un proceso de penetración cultural en una sola dirección, sino que se da en un juego de control-apropiación por las otras culturas, es decir, la cultura es un escenario de conflictos, interpretaciones e intercambios; Rendón (1993) menciona que la cultura la vivimos cotidianamente, pero no solamente como espectadores, sino también como productores de ella. En este juego control-apropiación, se encuentra la familia quien al tener un papel muy importante en la formación de los niños influye en ellos y ésta influencia está presente en los salones de clase.

1.3 Los indígenas en la Ciudad de México

Hablar de penetración cultural e "impacto cultural", implica necesariamente referirnos a desplazamientos humanos, ya sea individual o colectivamente, es decir, a los procesos migratorios.

Hoy en día los movimientos migratorios representan un fenómeno de gran importancia, las causas, los efectos y las características mismas del proceso adquieren formas muy distintas, depende del grupo del que se trate, la zona de donde provenga y el lugar de destino.

La explotación económica, la subordinación política, cultural, el despojo de sus tierras, tierras improductivas, falta de empleo, bajos ingresos, etc.; llevan al individuo a buscar otras formas de sobrevivencia, por lo que se ven en la necesidad de desplazarse a nuevos lugares que, en su mayoría son focos de atracción de zonas deprimidas hacia zonas comparativamente más desarrolladas (Rubio, 1987 citado en Méndez y Mercado, 1994).

Esto los obliga a salir ya sea temporal o definitivamente de su lugar de origen, con el fin de buscar empleo, pretender acceder a mejores niveles de vida, a mayores oportunidades de estudio, etc.

Dentro de los procesos de migración existen características particulares que diferencian algunos tipos de migración como son:

La migración temporal, es aquella en la que la persona se ausenta de su lugar de origen durante unas cuantas semanas, meses o años; no perdiendo lazos económicos, culturales, ni sociales con la familia o comunidad.

La migración estacional, es en donde la persona se guía por un itinerario en su desplazamiento para el trabajo durante la mayor parte del año, donde ya tiene identificado sus lugares de llegada y lo repite año con año.

Por último, la migración permanente, en la cual el traslado se hace por tiempos prolongados e indefinidos, manteniendo contactos esporádicos con la familia y población del lugar de origen.

Los desplazamientos se realizan generalmente en cinco formas básicas: migración individual, de una parte de la familia, de familias enteras, grupal y de comunidad, esto está en función de las distancias y de las necesidades económicas de las personas.

En el caso de la migración indígena a la urbe de la zona metropolitana, Rascón (1996, en Avilés 1996 La Jornada) menciona: "Más de dos millones de indígenas impactan y dan identidad a la Ciudad de México... este hecho constituye algo más que un fenómeno migrante porque ya es parte de la composición de la Ciudad".

Por su parte Karina Avilés (1996 en La Jornada) alude que, "Conocida como la capital indígena del país, la Ciudad de México y área metropolitana albergan en condiciones que van de la pobreza extrema a la extrema miseria, a uno de cada veinte indios mexicanos" y agrega que, convertidos en *fantasmas de la miseria* los indios de diferentes etnias vagan entre calles de la Ciudad en busca de desperdicios, sirviendo a alguien o atorados en una esquina vendiendo chicles, limpiando parabrisas o ya de plano, vomitando fuego, pero siempre ignorados por los demás.

El conteo de población y vivienda de 1995 realizado en el Distrito Federal por el INEGI durante ese mismo año, reporta 218 739 ocupantes de viviendas particulares donde el jefe de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena lo que convierte a la capital en la Ciudad del país que concentra el mayor número de indígenas procedentes de diferentes estados.

Esta población se encuentra distribuida en las diferentes delegaciones, encabezando la lista la delegación Iztapalapa que concentra a 61 294 indígenas, principalmente de los pueblos nahuas, mixtecos y otomíes; aunque Elia Baltazar señala que en la zona Centro de la Ciudad de México reside el mayor número de indios mazahuas y otomíes, quienes han hecho de las viejas

vecindades del Centro histórico, bodegas de la merced y predios desocupados en los alrededores de la zona rosa, sus viviendas (Baltasar, 1988 en La Jornada). La demarcación que ocupa el segundo lugar, es la delegación Gustavo A. Madero, albergando un total de 29 143. Por su parte la delegación Cuauhtémoc ostenta el tercer lugar, siendo en su mayoría nahuas, otomíes, zapotecos y mazahuas.¹

Mora (citada en Avilés, 1996, en la Jornada) investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia, establece que las colonias indígenas de la zona metropolitana "básicamente se han formado por una estructura de enlace mediante la que ellos se avisan, ya sea para invadir o comprar un terreno".

Pese a las condiciones de vida que les ofrece la capital, datos del INEGI reportan que la zona metropolitana es el principal polo de migración indígena. No obstante, los datos estadísticos no reflejan el crecimiento de la población indígena, pues siguen llegando más y más personas de origen indígena a la capital. Un ejemplo que ilustra lo anterior, es el último reporte del INEGI donde establece que en 1930 el 1.36% del total de los "indios" del país vivía en la Ciudad de México, mientras que para 1990 el porcentaje era de 1.5, es decir, en sesenta años el aumento de la población indígena en la capital apenas fue de 14 décimas de punto, según las tasas nacionales (Avilés, 1996 en La Jornada).

Ante estos hechos Marco Rascón cuestiona "¿tienen los indios derecho a la vida urbana sin perder su cultura y su origen indio?, ¿cuál es la alternativa?, ¿que desaparezcan, pues su cultura es contraria a la modernización urbana? y agrega, los miles de indígenas residentes en la Ciudad de México mantienen su cultura, lazos de comunicación con sus pueblos, pero difícilmente se plantean regresar" (La Jornada, 1996).

La experiencia migratoria es una vivencia que produce confusión, por una parte, se rompe con los "parámetros de referencia" como: familia, elementos conceptuales o representaciones de

¹ Esta información fue obtenida en la visita que se realizó a la oficina central de AENIM (Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes)

la realidad, de intercambio personal (miembros de la comunidad), aptitudes laborales, etc.; por otra parte, implica una incursión a lo desconocido con una alta carga de angustia, con la presión del medio, para que al asumir los nuevos comportamientos se les conceda "carta de ciudadanía" (Méndez y Mercado, 1994).

La diversidad de factores que llevan al migrante a salir de su lugar de origen, lo sitúa en un rango de edad muy variable. Los adultos frecuentemente tienden a reproducir casi de inmediato los comportamientos culturales de su lugar de procedencia, los jóvenes tienden a la adaptación en sus primeros contactos, pero al formar su propia familia aparece la reproducción de elementos simbólicos que aseguran una continuidad cultural con sus raíces.

Los jóvenes y niños viven progresivamente una socialización a través de formas institucionales como: la escuela, la imposición del idioma local y a través del contacto entre iguales. Las condiciones para su integración están determinadas por una afirmación de pertenencia al nuevo contexto, forzadas por las imposiciones anteriores, escolaridad y lengua (Méndez y Mercado, 1994).

La condición de indefinición cultural a partir de los valores transmitidos en la educación informal familiar en contraposición de la social y los sistemas escolarizados, los lleva a la necesidad de establecer nuevos "parámetros de pertenencia", de ahí la necesidad de conformar espacios propios con modalidades imitativas o incorporativas a las llamadas "bandas", otras de asociación por grupos de procedencia llamándose "paisanos", algunos otros por intereses deportivos y otros más se pierden en el anonimato.

1.4 La escuela: espacio normativo, socializante y legitimador

La escuela, al ser un ámbito más en la que las relaciones culturales se establecen y se juegan, y en donde los indígenas migrantes se incorporan como parte de su integración al nuevo entorno, es también el espacio donde se generan diversos procesos en los cuales los niños se viven e

involucran, tales como la normatividad y la socialización. De aquí la importancia de analizar el papel que desempeña la educación, el docente (como encargado principal de transmitirla) y la institución educativa, en la adquisición que niños de condiciones diferentes hacen de valores, normas, reglas, etc.

Por otro lado, la escuela es también un espacio donde confluyen diversos intereses. Para las clases marginadas no se trata tan sólo del atributo requerido como necesario para el sistema productivo y en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad. Por su parte, el Estado tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para mantener su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas, y una de las más presentes en los reclamos populares (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

En principio, el niño llega a la escuela "involuntariamente" por decisión de los adultos (padres, tutores, ley) y se encuentra con un orden establecido, situación que refiere al primer encuentro con un medio novedoso, un todo estructurado, con una normatividad explícita y formal, normatividad que, por primera vez viene de alguien extraño, de alguien con quien no existe lazo afectivo y al cual espontáneamente o por obligación, a gusto o a disgusto debe subordinarse.

En este sentido se encuentra ante un sistema de valores y reglas ya dados, que debe asimilar de maneras diversas en su proceso de socialización, entendiéndose por este "la adaptación en tanto supone la subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables". Y el cual tiene como fuente la práctica social, por ser el espacio de constitución de los vínculos que los hombres establecen para producir y reproducir su existencia social, tales espacios son: la iglesia, el estado, la familia, la escuela, etc. (García y Vallena, 1992).

La escuela como espacio institucionalizado de la socialización, desarrolla esta función respondiendo a la demanda social de capacitación y desarrollo de habilidades necesarias para el aparato productivo a través de un currículo oficial.

En este sentido, la escuela como institución debe transmitir un marco valorativo congruente con la legislación, en cuanto ámbito donde se establece cuáles son los valores considerados socialmente legítimos y con la política educativa, en tanto expresión de una jerarquía particular acorde con la función socializadora de la escuela y las necesidades de la coyuntura nacional con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad en cuestión a través de los sujetos de la práctica escolar (docentes, alumnos, autoridades, administrativos), quienes son partícipes de la sociedad en su conjunto (García y Vallena, 1992).

Así, la escuela como espacio que aparenta ser la sucesión de situaciones "sin importancia", es en realidad la dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que, por ser reiteradas, obvias, diríase "naturales", uniformes, cíclicas, agradables o desagradables, pero siempre obligatorias, "encierra una potencia demoledora propia, la fuerza de la normatividad" (Eggleston, 1980, citado en García y Vallena, 1992).

Es dentro de este contexto normativo, en donde el niño indígena u otro, se forma en valores, costumbres, ideales, etc., diferentes a los suyos, confrontándolos con los de su familia y su entorno social más próximo. En este sentido "la escuela es un espacio social donde el individuo reformula su propia jerarquización de valores; no quiere decir sólo que pueda cambiarla, sino que agrega, fortalece y cuestiona" (García y Vallena, 1992).

Al respecto Bordieu y Passeron (1967, citado en Melero, 1993) nos dicen que el sistema educativo y el mismo hecho educativo reposa sobre la base de una sociedad eminentemente jerárquica, que al poseer entre sus atribuciones el detentamiento de la cultura dominante, utilizará la educación para sus fines y en última instancia para su perpetuación. Así los centros escolares cumplen una serie de funciones de legitimización, conservación y selección de una forma cultural frente a otras posibles que simplemente dejará de lado.

El profesor se convierte en la herramienta institucional que se utilizará como medio para la difusión de unas formas culturales dominantes y que gracias a una más o menos consciente participación, hallará en él su forma de expresión y perpetuación. Debemos entender al enseñante como el transmisor del modelo cultural dominante, transmisión que tomará forma concreta a través de las propias relaciones que se establecen en el aula. El profesor consciente o no, y establecido en este punto de vista cultural, emitirá juicios a partir de él, comenzando desde ese momento a establecer desigualdades que afectarán muy especialmente a individuos de clases sociales desfavorecidas o marginadas.

En este sentido, el docente elabora expectativas a partir de su conocimiento del entorno social de cada niño, de su situación y de los niveles profesionales de sus padres. Postic (1982 citado en Melero, 1993) nos refiere el hecho de que el profesor elabora hacia los alumnos de status sociales privilegiados, unas expectativas respecto al nivel de rendimiento que éstos habrían de alcanzar no admitiendo y tratando de poner remedio a resultados escolares que se situarán por debajo de estas expectativas. Sin embargo, Hanke (1979, citado en Melero, 1993) piensa que debido a estas expectativas, los docentes esperarán de los niños de clases marginadas muy poco incremento del rendimiento conformándose con un comportamiento y unos niveles de rendimiento escolar mucho más moderados. Hess, Latscha y Schneider (1966, citado en Melero 1993) comprobaron como las características atribuidas a cada alumno harán con el tiempo que él mismo se desarrolle en el sentido esperado por el profesor, debido a que dicha expectativa inducirá en el propio docente, comportamientos que a la vez determinarán el comportamiento del alumno, confirmándose así expectativas que no tenían porque ser acertadas en un inicio. De esta forma, la propia interacción entre docente y alumno, junto con las propias expectativas del entorno, tales como la familia o los propios compañeros, determinarán que los pronósticos acertados o no, se cumplan con gran probabilidad.

Así la institución educativa posee una clara orientación hacia la clase media o privilegiada, no se tiene en cuenta por lo general, los distintos niveles de "socialización" que sus alumnos detentan. Se tiende pues, a imponer mediante ciertos contenidos y mediante el lenguaje, una cultura que pertenece sólo a una clase social, la cual al ser la más numerosa en comparación de

otras formas sociales que al entrar en conflicto con la primera, marcarán las diferencias entre buenos y malos alumnos, entre adaptados e inadaptados.

Existe una serie de trabajos en torno al uso que del lenguaje hacen los profesores en cuanto a su orientación predominante hacia alumnos de clase media, entre los cuales encontramos los de Weinert (1972); Berstein (1961); Riesman (1962); Havighorst y Neugarlen (1968); Rolff y Nyssen (1972) (citados en Melero, 1993); donde muestran cómo los docentes favorecen y promueven selectivamente a los alumnos cuyas formas comunicativas sean iguales con las propias, dejando de lado a aquellos cuyas formas lingüísticas no sean iguales con las mayoritarias. No es de extrañar que grupos pertenecientes a las clases menos favorecidas sufran debido a esto, una mayor inadaptación. Estas diferencias en cuanto a comunicación se refiere, encontrarán su continuación y reforzamiento en el entorno familiar del alumno, es decir, los alumnos pertenecientes a la clase media encontrarán en su contexto familiar, una continuación de los contenidos y del lenguaje con que ellos se desenvuelven cotidianamente en el centro escolar. Por el contrario, los alumnos que pertenezcan a clases sociales marginadas se encontrarán en sus familias un desfase que acentuará aún más las diferencias que normalmente se reproducen entre sus formas culturales y las que le son impartidas en la escuela. Todo ello, llevará a largo plazo a la aparición de dificultades escolares y de socialización (García y Vallena, 1992).

Es importante destacar que la función del profesor no sólo está dirigida a través de una serie de lineamientos normativos socializadores, sino que dentro del contexto escolar, en específico, en la escuela se gestan una serie de instituciones alrededor del "ser maestro" (Medina, 1994), en donde aspectos como la edad del profesor, los años de servicio, sus expectativas, la localización y el prestigio de la escuela, su pertenencia y función en alguna organización sindical, etc., se hacen presentes en las relaciones que los profesores guardan con sus compañeros, padres y alumnos. Con variantes históricas se va formando una exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de "personalidad", "voz", "presencia", "conducta", etc. (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

1.5 Educación y grupos minoritarios: modelos y alternativas para la investigación

El estudio sobre la escolarización de grupos minoritarios ha sido abordado desde diferentes enfoques teóricos, en un intento por dar explicación a los procesos en los cuales se viven los grupos que por sus características son minoritarios y culturalmente diferenciados con respecto a una población más extensa y dominante.

Al respecto se puede mencionar que algunos investigadores sustentan el bajo desempeño escolar de estos grupos minoritarios a diferencias genéticas, siendo el caso de estudios realizados en la comunidad escolar americana (E.E.U.U.), donde los negros americanos con respecto a los blancos al ser expuestos a pruebas de IO, se desempeñan por debajo de los resultados obtenidos por los blancos (Jensen, 1969, citado en Ogbu, 1990), esta teoría es rechazada por carecer de sustento para hacer generalizaciones y no dar explicación sobre el desempeño escolar de otros grupos (Ogbu, 1978, citado en Ogbu, 1989). Así mismo, el bajo rendimiento escolar se ha vinculado a un déficit en el desarrollo, argumentando que para el caso de negros con bajos recursos, éstos carecen de ambientes favorables para el desarrollo de sus potencialidades. Sin embargo, argumenta Ogbu (1990), existen programas educacionales para niños de temprana edad en poblaciones de clase media, con la finalidad de desarrollar las competencias cognitivas, lingüísticas, etc. que pese a la constancia del programa no garantiza el éxito escolar posterior de los educandos.

Otra condición que trata de explicar el bajo desempeño escolar, refiere a las deficiencias institucionales, donde debido a que los maestros esperan poco éxito de estos grupos minoritarios negros y que, además el sistema educacional los ubica en escuelas y enseñanzas de menor calidad, de ello se sabe, no da explicación el por qué otros grupos minoritarios que existen en las mismas escuelas, se desempeñan mejor que la mayoría (Gibson, 1988 citado en Ogbu 1990). También se habla del desempeño escolar vinculándolo a diferencias de clase social, donde los negros provenientes de familias de clase baja (Bond, 1981 citado en Ogbu, 1990), se desempeñan por abajo con respecto a los blancos de clase baja. Ogbu (1989) señala que

generalmente, la evidencia de investigaciones demuestra que en cualquier nivel dado de clase, los estudiantes negros en promedio tienen menor desempeño escolar en pruebas estandarizadas en comparación de sus contrapartes blancos, además también existe un patrón donde a más nivel educativo de los padres blancos, mejor desempeño de sus hijos, patrón que no se repite con las familias negras.

Para explicar estos hechos, Ogbu (1989) rescata el planteamiento teórico sobre la discontinuidad cultural, donde se señala que el bajo desempeño escolar de las minorías negras y otras, es el resultado de un conflicto cultural o discontinuidad cultural en situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde las minorías que llegan a escuelas presentan diferentes estilos cognoscitivos de comunicación, aprendizaje e interacción, no obstante a ello, Ogbu, señala que se deben tomar ciertas precauciones con esta teoría, ya que, los estudios no son comparativos y generalizables, en el sentido de que no incluyen estudios sobre otras minorías que también poseen diferentes estilos de aprendizaje, cognoscitivos, etc. y que se desempeñan relativamente bien en la escuela, o también grupos minoritarios con lengua diferente que se desempeñan mejor en la escuela donde son minoría, un ejemplo, las minorías asiáticas.

Estos planteamientos, de acuerdo con Ogbu (1990), excluyen la consideración de los procesos socio-históricos que están involucrados en la adquisición de la capacidad de lectura y escritura de los educandos. No consideran la base colectiva y la orientación subsecuente de su aprendizaje (habilidad de leer y escribir) atribuyéndolo a una condición de aprendizaje individual junto con el ambiente familiar, así también señala, no se da importancia a las propias ideas de la gente (minorías) con respecto a la escolaridad en el contexto de las interpretaciones de la realidad social de la gente, por lo cual no se da respuesta a:

- 1.- La variabilidad en el desempeño escolar entre negros y blancos de clases sociales similares.
- 2.-La variabilidad en el desempeño escolar de grupos minoritarios culturalmente diferenciados.
- 3.-La variabilidad en el desempeño escolar de los miembros del mismo grupo minoritario.

Para el estudio sobre el desempeño escolar de las minorías culturalmente diferenciadas, Ogbu (1990) plantea el concepto de modelo cultural, entendido éste como “la comprensión que la gente tiene de su universo social, físico o ambos, así como la comprensión de su comportamiento en ese universo”. Este aspecto permitirá una interpretación de los eventos y elementos de su entorno, dará respuesta a sus expectativas y acciones.

Los miembros de la sociedad desarrollan su modelo cultural a partir de experiencias históricas colectivas, siendo modificado por eventos o experiencias subsecuentes en su entorno. Siendo que en cada grupo o en cada comunidad coexisten modelos culturales a partir del cual, cada grupo interpreta su realidad, sea en el ámbito del trabajo, educativo, etc. este modelo está implicado en el desempeño escolar.

En el estudio “Modelo cultural, identidad y capacidad de leer y escribir” (Ogbu, 1990) se plantea que el éxito escolar entre grupos migrantes minoritarios voluntarios e involuntarios (las minorías voluntarias son aquellos grupos que han llegado a la comunidad con la idea de encontrar mejores condiciones de desarrollo; y los involuntarios los integran gentes que fueron traídas inicialmente a E.E.U.U. por vías de la esclavitud, conquista y/o colonización) varía de acuerdo a diferentes condiciones: los dos grupos difieren en su incorporación a la comunidad norteamericana, cada grupo responde de manera diferente al trato posterior de la comunidad blanca.

Entre los estudios recientes sobre grupos minoritarios culturalmente diferenciados que tratan de explicar el éxito escolar de los mismos, donde incorporan aspectos socio-históricos como parte medular para dar respuesta a dicho aspecto, destacan los estudios de Bertely (1996) realizados en México con grupos étnicos migrantes donde se señala que en esta Ciudad las investigaciones han estado centradas en el aspecto cultural, considerando la elaboración de planes y programas bilingües-biculturales, las experiencias del desarrollo lingüístico, la capacitación y actualización de maestros indígenas, entre otros. Pero no se ha profundizado al estudio de la relación entre poblaciones indígenas migrantes o ciudadinas por un lado, y por otro a los procesos escolares de aquellas. Así mismo se ha incursionado en la documentación y al

análisis de los procesos pedagógicos o en la interacción comunicativa en el aula, pero sin considerar los procesos históricos de largo y corto alcance que se involucran en el éxito escolar de tales grupos (Philips, 1983; Cummins, 1986; Erickson, 1987; John, 1972, Paradise, 1989; Bertely, 1991 citados en Bertely, 1996).

Al respecto Paradise (1991) señala que la investigación en México sobre escolarización de niños indígenas no da relevancia a las relaciones que se viven cotidianamente dentro de la escuela ni a la organización social en sí dentro del aula, señala que en el salón de clases existe un tipo de conocimiento que pocas veces es reconocido por los profesores y alumnos llamado "conocimiento cultural" que condiciona lo que sucede con los contenidos académicos, que organiza el contexto social de su transmisión y adquisición. Se manifiesta en el salón por medio de los comportamientos y actitudes frente al quehacer escolar que tiene su origen en las experiencias extraescolares, es decir, en el contexto de origen del alumno. El "conocimiento cultural" permite en determinadas circunstancias facilitar el aprendizaje del contenido curricular, en tanto provee un medio discursivo y organizacional eficaz (Molly Díaz, 1985; Jordan, 1985, citado en Paradise, 1991), no obstante, también constituye por otro lado el medio para expresar y consolidar una resistencia o una defensa colectiva, llevando a que este "conocimiento cultural" no sea favorecedor en el aprendizaje escolar (Ogbu, 1974; Millis, 1980, citado en Paradise, 1991) como ya fue señalado anteriormente.

Un trabajo importante que involucra los procesos socio-culturales que están en juego en la escolarización del indígena es el de Maurer (1977 citado en Paradise, 1991), el cual resalta algunas de las incongruencias fuertes que existen entre las expectativas, valores y comportamientos tzeltsales y los que están implícitos en la propuesta escolar.

Por otra parte, la investigación de Bertely (1996) resalta la importancia del estudio de las fuerzas históricas y sociales que están implicadas en el aprovechamiento e interés de las minorías migrantes en y por la escuela, aspecto que la identifica con el marco interpretativo de Jhon Ogbu (1990), sin embargo, también encuentra en sus estudios diferencias con la propuesta sustantiva de este autor.

Bertely (1996) señala que “la forma de incorporación inicial voluntaria o involuntaria, del grupo migrante a la cultura mayoritaria no puede simplificarse o reducirse a un momento específico”, la autora señala que a diferencia de la versión de Ogbu (1990) sobre las minorías negras en los E.E.U.U. la comunidad zapoteca y otras comunidades étnicas tienen una historia que los involucra en situaciones de traslados voluntarios o involuntarios y han enfrentado diferentes proyectos culturales dominantes o los han llevado a construir diversas estrategias y aprendizajes que dentro de los grupos étnicos y a través de generaciones han tenido continuidad y modificaciones, permitiendo dar respuestas adaptativas e instrumentales situacionales que van dando sentido al carácter procesual y contradictorio de la relación intercultural.

Esta historia permeada de aprendizajes dan pie a una especie de “habilidades interculturales sedimentadas (Bertely, 1991, en Bertely, 1996), que son el resultado de una integración, construcción y uso estratégico de diversas respuestas interculturales de acuerdo a las demandas según el momento histórico y como una necesidad permeante de preservación”.

Es a partir de lo anterior que el presente estudio se enfoca al análisis del vínculo entre escuela y familia en el proceso de escolarización de un grupo de niños otomíes migrantes radicados en la urbe de la Ciudad de México, mismos que asisten a una escuela oficial a recibir educación primaria.

Es importante señalar que hablar del proceso de escolarización nos exige de inicio, a manera de preámbulo una definición que permita delimitar los alcances del estudio, en este sentido el proceso de escolarización, en relación al niño indígena, considera las expectativas de éste como un niño escolar, las expectativas de la familia sobre la escuela y de ésta sobre el niño, desde el momento en que el indígena hace su aparición en la Ciudad de México y luego en su incursión en el ámbito escolar.

CAPÍTULO 2

ENCUADRE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo el presente estudio se destaca la etnografía interpretativa como estrategia para la reconstrucción y el análisis del vínculo escuela-familia en dicho proceso. Así mismo, para la elaboración y sustento de esta metodología se retoma el planteamiento teórico-metodológico de Ogbu (1990), el cual introduce el concepto de "modelo cultural" para dar explicación del éxito escolar de grupos migrantes minoritarios voluntarios e involuntarios, concepto que se coloca como uno de los ejes principales en la presente investigación para la explicación del proceso escolar del grupo de alumnos indígenas otomíes en el sentido de que considera y da importancia a la historia de la relación entre las minorías existentes y la cultura dominante, marcando como momento determinante a aquel a partir del cual dos grupos culturalmente diferenciados, uno dominante y otro subordinado entran en contacto, aspecto al cual el grupo otomí no puede sustraerse.

No obstante lo anterior, consideramos que es importante partir no sólo del momento de encuentro entre estos dos grupos étnicamente diferenciados, sino también explorar la propia historia del grupo migrante otomí, saber de la experiencia previa en términos de que ellos también han tenido que relacionarse de forma voluntaria e involuntaria con diversos proyectos culturales dominantes, en este sentido es importante recuperar el planteamiento de Bertely (1996) donde se destacan las estrategias y habilidades que han desarrollado las comunidades indígenas a través de su historia y que son conceptualizadas como "habilidades interculturales sedimentadas", mismas que han generado respuestas adaptativas e instrumentales en el medio imperante y que definitivamente jugarán un papel importante en el proceso escolar del alumno otomí, donde además la familia viene a aparecer como un escenario de sustento y continuidad de dichas "habilidades interculturales sedimentadas" y de transformación, y con ello se hace necesario ampliar el marco teórico-metodológico para los fines de este estudio.

Es importante aclarar que no se puede soslayar la función que tiene la institución educativa en sí misma como normatizadora (García y Vallena, 1992) y por otro lado, la escuela con una función eminentemente legitimadora que al poseer el detentamiento de la cultura dominante utiliza la educación para su propia perpetuación (Bourdieu y Passeron, 1967 citado en Melero, 1993); escenario al que se enfrenta el niño otomí como alumno en su escuela.

En este proceso, la adaptación supone una subordinación de las motivaciones particulares a tipos diversos de requerimientos sociales inevitables que se gestan a través de diversos medios o vías en la práctica escolar, por ejemplo en los administrativos, docentes, alumnos, etc. los cuales son actores en dicho proceso.

El carácter normativo de la institución coloca al alumno indígena otomí ante una disyuntiva con dicha institución y su papel como escolar; disyuntiva que sólo será explicada recuperando el papel del alumno indígena como actor en dicho proceso y donde entran en juego las relaciones cotidianas en la escuela, en el aula, con sus compañeros, con los maestros, en este sentido es importante considerar el planteamiento de Paradise (1991), con respecto a estudios hechos sobre la escolarización de niños indígenas, donde se resalta la importancia de las relaciones del alumno indígena que se dan día a día dentro del aula escolar, a la organización social que se gesta en la misma, Paradise señala que el niño llega al ámbito escolar con un "conocimiento cultural", el cual permea el proceso de enseñanza y que además este "conocimiento cultural" organiza y estructura el contexto social en que se da dicho proceso, facilitándolo para el indígena o también puede convertirse en un medio para expresar y consolidar una resistencia o una defensa colectiva que puede o no ser favorable al aprendizaje.

Estos planteamientos nos llevan en definitiva a incursionar en el quehacer diario del alumno otomí, tanto como alumno de una institución, como también sobre su condición indígena otomí migrante, condición última que nos lleva a ampliar el escenario de estudio, pues no se puede saber de la condición de indígena del alumno otomí al margen del contexto familiar, ambiente donde se inician los primeros intercambios sociales donde el niño aprende esta herencia particular étnica. Escenarios donde los actores se entremezclan, se influyen

mutuamente. En este sentido, el proceso de escolarización no se verá desde un punto de vista determinista o unidireccional en el sentido de que las condiciones existentes o dadas a partir del primer contacto con la escuela pronosticarán su desarrollo y/o desempeño escolar, sino que se hablará de un proceso de negociación permanente entre el indígena migrante otomí y los diferentes actores en la institución educativa. Dicha negociación dará pauta a una resignificación de la experiencia del alumno indígena otomí y le da un papel más real en cuanto que es a partir de él y con él en el que el proceso escolar se irá desarrollando (ver anexo 1). Así mismo, al entrar el indígena a un ambiente eminentemente normativo, no es esta normatividad lo que determinará la experiencia escolar del alumno otomí, sino será a partir de la negociación con ella como planteará su propia incorporación y desarrollo en el medio, poniéndose en juego su propia condición indígena como integrante de un grupo étnico, su papel como nuevo miembro de la institución escolar y en sí sus expectativas como ser individual.

Para la realización del estudio se utilizó la entrevista semiestructurada para obtener información de la población estudiada, la cual estuvo dirigida a padres de familia, docentes, directivos y alumnos.

En la entrevista dirigida a los padres de familia se consideró en primer lugar datos sobre las condiciones de vida en su lugar de origen, motivos de migración, condiciones de incorporación, situación actual de vida y vínculos institucionales, abordando en cada aspecto las siguientes categorías:

- | | |
|---|---|
| Condiciones de vida en su lugar de origen | . espacio geográfico |
| | . situación laboral |
| | . vivienda |
| | . servicios públicos, de salud y educativos |
| | . tradiciones, costumbres, ceremonias |
| | . situación escolar |
| | . tiempo de residencia |

Condiciones de incorporación a la comunidad dominante

- . motivos de migración
- . condiciones económicas y/o sociales
- . expectativas al incorporarse
- . movilidad geográfica
- . vínculos institucionales
- . vínculos o contactos familiares
- . vivienda
- . servicios públicos
- . ubicación geográfica
- . condición laboral
- . espacios y lugares de esparcimiento
- . relaciones con otros grupos migrantes

Contexto familiar

- . constelación y dinámica familiar
- . actividades formales e informales
educativas, laborales, de esparcimiento,
de crianza, alimentación
- . vestimenta
- . utilización del lenguaje
- . historia médica
- . historia educativa
- . expectativas de los padres al asistir
su hijo a la escuela
- . relación con la escuela
- . expectativas de los padres al incorpo-
rarse el niño al ámbito laboral
- . participación en las actividades esco-
lares con los niños y de los niños

Contexto escolar

institución educativa

- . normas que rigen la acción educativa
- . historia, ubicación y población de la escuela
- . características del programa 9-14
 - . expectativas de la incorporación del programa 9-14
- . expectativas en relación al grupo otomí específicamente
- . relación con los padres de familia
- . vínculo con otras instituciones educativas (Colibrí)
- . vínculo con la comunidad escolar

Docente

- . lenguaje que utiliza
- . estrategias didácticas
- . expectativas en relación al grupo otomí
- . evaluación de los contenidos
- . conocimiento de la cultura otomí
- . experiencia como docente y con grupos indígenas
- . participación en el programa 9-14
- . relación con los alumnos otomíes

Alumno

- . expectativas de migración
- . expectativas acerca de la escuela
- . expectativas en relación a lo laboral
- . diversiones
- . actividades dentro del salón
- . relación con docente y otros niños

- . actividades y/o juegos durante el recreo
- . cuadernos, participación, tareas
- . grupo de amigos
- . lugar de trabajo
- . desempeño escolar
- . enfrentamientos, disputas, peleas.

Para complementar estas categorías de análisis se incorporó al estudio el método observacional, en los diferentes ámbitos: escolar, familiar y laboral, utilizando el diario de campo como la principal herramienta de registro e información.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 EL PROYECTO AENIM y los inicios de la investigación

Durante los comienzos del estudio, visitamos la biblioteca de la SEP (Secretaría de Educación Pública) ubicada en el edificio de Xocoongo donde se encontraban las oficinas de Educación Básica Elemental y la oficina de Educación Rural. Encontramos información valiosa y conocimos a la maestra Elsa, quien labora en el proyecto PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria) y que en aquel entonces tenía la comisión de apoyar el proyecto AENIM (Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes).

La maestra Elsa es una persona de aproximadamente 50 años de edad y nos dio la impresión de ser muy sencilla y apreciar todo lo relacionado a las culturas de nuestros antepasados, de hecho esto se refleja en la decoración de su oficina donde se aprecian máscaras, muñecas de trapo, juguetes de madera, etc., así como en la ropa que utiliza, faldas largas a la usanza maya o azteca con huaraches y blusas muy coloridas.

Durante la primera entrevista, la maestra Elsa nos comentó sobre el propósito de su participación en AENIM, la cual consistía en la detección y ubicación de grupos indígenas que migran al D. F., con la intención de levantar un censo del total de niños en edad escolar y de cuántos de ellos reciben o asisten a una institución educativa, con el fin de brindar el apoyo educativo a los niños que así lo requieran, y así nos refirió que el apoyo podría también consistir en libros de texto, útiles, uniformes, etc. Esto motivó a que aceptáramos la invitación de la maestra a participar en el proyecto, pues había un interés en común: por un lado encontrar un grupo indígena migrante que radicara en la Ciudad de México, como lo requería el estudio y por el otro, el saber que recibirían ayuda tanto educativa como en especie.

Al ingresar en el proyecto que se venía realizando, la maestra Elsa nos comentó que había ubicado y estaba en contacto con algunos grupos indígenas: Triquis en la Central de abasto y Mazahuas en el Centro Histórico, también nos mostró un reportaje en el periódico que hablaba de un grupo de familias otomíes y el cual aún no había podido localizar. Se acordó que nosotros realizaríamos la ubicación de dicho grupo con su apoyo.

3.2 Nota periodística y ubicación del grupo

En la nota del periódico *La Jornada* con la fecha de 15 de septiembre de 1996 se pudo ubicar la dirección donde se encontraba asentada una población otomí, con el encabezado: "En el 380 y 342 de Av. Chapultepec, compás de espera por la tierra prometida"; donde se informó de la existencia de 26 familias otomíes procedentes de Santiago Mezquititlán y residentes en la Ciudad de México.

Dicha nota hace una descripción de toda una serie de situaciones por las que atravesaron las personas de ésta comunidad hasta llegar al lugar donde se encuentran actualmente residiendo. Estos sucesos fueron caracterizados por una frecuente serie de desalojos y traslados, los cuales han sido una constante desde que llegaron a la Ciudad de México, para lo cual dejaron "hasta su alma en Santiago Mezquititlán" y desde entonces han sido crónicamente desalojados.

El primero de los desalojos ocurrió cuando se encontraban ocupando una propiedad de la S.T.C. (Secretaría de Comunicaciones y Transportes), el cual les fue vendido por 45 mil 600 pesos y de los cuales fueron defraudados en su totalidad. El siguiente ocurrió en el 342 de Av. Chapultepec en un predio deshabitado, con una fachada de tipo porfiriano, conocido como "La casona" en donde Telésforo Arroyo Mora falleció y Juan Gabriel Domínguez "con más fortuna", perdió solamente una pierna al derrumbárseles una barda.

Estos hechos motivaron que las autoridades de la Delegación Cuauhtémoc intervinieran prometiendo reubicarlos, obteniendo sólo que la comunidad viviera un ir y venir en diferentes

instituciones como deportivos, incluyendo un lugar "*para enfermos mentales*", y de lo cual el resultado fue que terminaran en el regreso al 342 de Av. Chapultepec, lugar donde falleció uno de sus familiares y en donde siguen en espera de la ayuda que se les prometió.

Previo a un primer contacto con la comunidad se decidió conocer el proceso por el cual la población logró su asentamiento (su incorporación al nuevo entorno), para ello se acudió con el Subdirector de Servicios Educativos y Desarrollo Social en la sede de la Delegación Cuauhtémoc, Juan Sábines Guerrero, con la finalidad de que nos informara sobre la ubicación de los otomíes, así como de la atención educativa que los niños reciben por parte de la instancia que preside, pues él fue la persona que, como se menciona en el periódico, intervino y aseguró a los otomíes un lugar con los servicios básicos de vivienda.

En este lugar la secretaria fue quien dio la información ya que el Subdirector no nos atendió, aunque sí se encontraba, nos mencionó que la comunidad había sido trasladada a su lugar de origen a través del apoyo de la Delegación y que por el momento en las oficinas del DIF (Desarrollo Integral para la Familia), en ese mismo edificio, podrían darnos razón de la atención que se les brindó a los otomíes.

Ya en las oficinas del DIF se buscó a la Trabajadora Social, Rocío López, quien había sido responsable del traslado de la comunidad a un "albergue psiquiátrico", como indica la nota, para que nos brindara la información requerida, pero se nos dijo que en ese momento no se encontraba y los datos que se requerían en cuanto al aspecto educativo correspondía a los responsables del programa de Atención a Niños de la Calle, quienes al igual que la Trabajadora Social no se encontraban en ese momento, por lo que nos fue imposible obtener alguna información.

Posteriormente se visitó el Deportivo Peñoles, uno de los lugares que fue utilizado para alojar a los otomíes, se encuentra ubicado en Calzada Guadalupe y Reforma. Al entrar se encuentra un jardín y a través de un pasillo se llega a las instalaciones del Deportivo, del lado derecho se encuentra un salón pequeño habilitado como oficina, con poco mobiliario y donde se puede

notar se utiliza para algunas otras actividades. En dicho lugar se hospedaron permaneciendo una noche, donde a saber por el encargado era por falta de espacio que no podían permanecer más tiempo y en palabras del administrador "...no podíamos poner cartones para dormir porque nos veíamos feos"; motivo por el cual fueron trasladados a otro deportivo de nombre Estado de Tabasco. Cabe señalar que en el deportivo anterior no había o nos fue negado algún posible registro de la llegada de la población otomí.

Después de este contacto se dispuso trasladarse a las instalaciones del deportivo Estado de Tabasco, ubicado en la calle de Mascagni en la colonia Morelos. El deportivo está constituido por un edificio de dos pisos abarcando casi media manzana, en el interior del edificio hay solamente una cancha de baloncesto y alrededor de ésta se encuentra una serie de cuartos destinados a diferentes actividades recreativas. En uno de éstos se encuentra la oficina del deportivo, en este lugar una persona de la limpieza, pues el encargado del deportivo no se encontraba, nos informó que en esa institución se habían alojado varias personas indígenas, sin conocer su procedencia; porque por lo regular sólo guardaban algunas bolsas, cajas y costales (sus pertenencias). Además agregó que "eran bastantes sucios y casi no hablaban con nadie del deportivo", incluyendo que en el período en que habían permanecido, varias cosas o pertenencias del deportivo se habían extraviado. Una persona que se encontraba a su lado platicando secundaba a esta señora y afirmaba que estas personas eran "demasiado sucias y sólo llegaban a dormir". Agregaron que los "indígenas" habían estado un lapso no mayor de tres semanas, pero de un momento a otro habían abandonado las instalaciones e incluso que en ningún momento llegó a ir algún tipo de transporte por parte de la Delegación a trasladarlos, sino que simplemente se marcharon, contradiciendo lo que nos había dicho la secretaria del Subdirector Juan Sábines.

Finalmente, se tuvo con dificultades una breve charla con la autora del reportaje para conocer su impresión y obtener datos que nos pudieran ampliar la información que ya se tenía. Durante la entrevista la reportera nos reiteró la falta de apoyo que las autoridades delegacionales habían tenido hacia los otomíes, e incluso, al mencionar al Subdirector de Servicios Educativos y Desarrollo Social, hizo un comentario bastante ofensivo y despectivo de esta persona,

calificándolo de ser un individuo sin la suficiente capacidad humana para dirigir esta Subdirección. Así como nos confirmó que aún la comunidad estaba alojada en la dirección que aparece en el periódico. Al último nos solicitó alguna información que le parecía de interés para este caso.

3.3 Primera visita al predio: La entrevista con Celso

Una vez que se realizaron las visitas a las diferentes instituciones por las cuales las familias otomíes habían transitado y conociendo la fase inicial del proceso de incorporación a ésta Ciudad logrando su asentamiento, se procedió a realizar un primer contacto con la comunidad.

Nos dirigimos al 380 de Av. Chapultepec, predio cercano al metro Sevilla, la fachada del predio se distingue de otras, pues, una parte de la pared es de lámina de acero, otro extremo está levantado de ladrillo y en el centro se encuentra una puerta negra con el número distintivo en blanco. El frente en sí da un aspecto humilde y descuidado a la fachada, pues además a raz de banqueta hay un montón de basura empacada en bolsas de supermercado. En el predio contiguo está una casa de dos niveles que sugiere ser una especie de vecindad, pues llegan y salen varias personas; del otro lado está una construcción que indica ser instalaciones de la Compañía de Luz y Fuerza y está resguardada con un gran portón amarillo y una gran barda.

Después de observar el frente, salió del inmueble una joven de aproximadamente 17 años de edad, cargando un niño en su espalda ayudándose de un rebozo y con otros dos niños pequeños tomados de la mano. Al poco rato llegó una pareja de aproximadamente unos 50 años de edad, la señora se introdujo y el señor permaneció en la entrada, esperando a que entraran otras personas que venían detrás. En ese momento decidimos acercarnos y presentarnos con él (pues se consideró pertinente entablar un primer contacto con una persona adulta y del sexo masculino), le dimos nuestros datos, así como el propósito de nuestra visita, nos mostramos como estudiantes que laboraban en el proyecto de AENIM de la SEP.

El señor nos pidió que le enseñáramos alguna identificación que nos acreditara como las personas que decíamos ser, enseguida él nos explicó que hacía esto porque en otras ocasiones habían venido algunas personas con otras intenciones, aunque no nos mencionó cuales. El señor se presentó como Celso, de su bolsillo sacó una cajetilla de cigarrillos, nos invitó uno y mencionó que ellos han recibido ayuda de varias instituciones como el INI (Instituto Nacional Indigenista) y la CNDH (Comisión Nacional de Derechos Humanos), nos mostró credenciales que habían obtenido en estas instituciones, con las cuales, decía él, se identificaba cuando alguna autoridad lo llegaba a detener o le querían recoger sus cosas.

Al proseguir nos refirió que la persona que los representaba era el señor Juan Cruz y que él podría brindarnos cualquier dato que deseáramos incluso nos pidió que lo esperáramos mientras entraba a buscarlo, la entrevista se realizó en el umbral de la puerta, incluso cuando el señor se metió, cerró la puerta. Al entreabrirse la puerta se distinguía un corredor a lo largo de todo el predio y cuartos de un lado y del otro, de frente unos con otros. En el corredor había niños pequeños jugando con diferentes objetos, la mayoría sin zapatos, otros más sólo con playeras, pero eso sí muy animosos en lo que hacían.

Después de un rato salió el señor Celso indicándonos que el representante no se encontraba, había salido a jugar fútbol y sólo estaba su esposa, pero no quisimos (ignorando si se podía) entablar una charla con la señora sin considerar primero a su esposo. Nos despedimos agradeciendo su amabilidad y confianza indicando que volveríamos otro día.

3.4 Segunda visita al predio: La realización del censo

Posteriormente a la entrevista con el señor Celso, se informó a la maestra Elsa la dirección donde se encontraban radicando las familias otomíes, y se concertó una cita para dirigirnos a este lugar con la intención de obtener los datos que se requerían para AENIM, los cuales estaban vertidos en un instrumento que se aplicaría a cada una de las familias que viven en este predio.

Se llegó el día, la profesora Elsa en compañía de dos maestros acudió al lugar acordado y se procedió a realizar la visita al 380 de Avenida Chapultepec.

Ya en el predio, la maestra Elsa se presentó con el representante Juan Cruz, quien por suerte se encontraba ese día y le dio a conocer los motivos de nuestra visita. Nosotros fuimos presentados como maestros que la apoyaban.

El señor Juan nos invitó a pasar a un salón-bodega improvisado, y ya en el interior se le explicó detalladamente del propósito y de los datos que se requerían para el proyecto, así como los beneficios que podrían obtenerse del mismo. El representante acordó llamar a todas las personas que se encontraban en ese momento en el predio, la mayor parte señoras y niños, los cuales acudieron. Una vez reunidos, entre el señor Juan y la maestra Elsa, les dieron una breve explicación del motivo de nuestra visita y se empezó a solicitar los datos que se requerían para la encuesta.

Este instrumento en forma de cuestionario, tenía como finalidad obtener información sobre las características de las familias migrantes de grupos étnicos que viven en el D. F. y tienen hijos en edad escolar, asistan o no a la escuela primaria. El instrumento comprende varios aspectos de la familia migrante indígena como son: el lugar de origen, domicilio actual, estructura familiar, (parentesco, edad, ocupación, escolaridad, etc.), con qué servicios cuentan, lo referente a la escuela, expectativas de los niños y los adultos, etc. (ver anexo 2).

Es importante señalar que el cuestionario fue aplicado por instrucción de la maestra Elsa, cubriendo sólo aspectos de la ubicación actual, el lugar de origen y el cuadro que abarca la estructura familiar, es decir, sólo la primera hoja; de los cuales los resultados que obtuvimos los recibió la maestra Elsa y fueron llevados a AENIM, donde posteriormente los solicitamos para recabar información, pero únicamente nos fueron prestados algunos, ignorando qué sucedió con el resto (se aclara que la información está vertida en los siguientes apartados).

El instrumento fue aplicado en este predio en dos días diferentes, durante los cuales las personas y el mismo representante nos mencionaban el problema del traslado que tienen que realizar sus hijos para asistir a la escuela, ya que algunos toman el metro y otros tienen que pagar microbús, pues se les había negado la inscripción en las escuelas de los alrededores, por lo que tenían que trasladarse para asistir a clases. La maestra Elsa les aseguró que los niños serían inscritos en el próximo ciclo escolar en las escuelas más próximas a su vivienda, pues, argumentaba eran las que les correspondían.

Una vez que se concluyó con el cuestionario, el señor Juan nos informó a solicitud de la maestra, de la existencia de otro predio que estaba ocupado por familias del mismo lugar de origen. El mismo señor Juan nos mostró el camino y nos llevó al predio con el número 342 de la misma Avenida, muy cercano a la glorieta de Insurgentes. Una vez adentro nos presentó e informó de nuestra visita al representante de este predio, el señor Juan Ventura, quien se mostró interesado en lo que se venía realizando y proponiendo.

En este lugar, las condiciones de las viviendas se notan más precarias que en el anterior, las viviendas están distribuidas en dos largas filas paralelas de cuartos; de otro lado se notaba varios montones de cascajo. De igual forma, se reunieron a los habitantes de este lote y se les explicó lo que veníamos realizando, y se procedió a aplicar el cuestionario. Esta labor no concluyó sino hasta el otro día, previa cita, en la cual la mayor parte fue hecha por nosotros, mientras que la maestra Elsa conversaba con los moradores del predio.

Durante las entrevistas con los habitantes del predio, se notó la carencia de recursos materiales que prevalece en este lugar, los cuartos en su mayoría son de lámina de asbesto, en vez de puertas hay cortinas, el piso es de tierra, los niños andan sin zapatos, algunos otros sin pantalón, desaseados, etc.

Se aclara que más adelante se hará una descripción más amplia sobre las características de los predios en que se laboró, principalmente en el segundo, pues fue donde se centró la

investigación debido al mayor número de niños que participaron en la misma y que vivían en este lugar.

3.5 Ruptura con AENIM

Después de un período no mayor a seis semanas de estar apoyando a AENIM, empezamos a notar ciertas contradicciones entre lo que se había dicho a los representantes de los predios y al resto de las personas y lo que se hacía, es decir, en hechos, pues la ayuda prometida no se les estaba dando y cuando preguntábamos a la gente, nos mencionaba que todavía no se les había cumplido lo acordado. En contraposición, en la oficina de AENIM se nos decía que se les estaba apoyando, a los niños en la situación educativa, y a las personas adultas en la venta de sus artesanías, así como en la ubicación de otros grupos; esto generó que empezáramos a tener dudas en cuanto a continuar apoyando el proyecto.

Otro factor que motivó el rompimiento con AENIM, fue la reasignación del proyecto a una profesora que estaba laborando en la ubicación de "ejemplares", como ella llamaba a las personas de origen indígena, y con quien no teníamos contacto (ni consideramos necesario tenerlo); así la comisión de Elsa concluyó y su labor con AENIM también.

Todavía hoy día, los otomíes siguen en espera de la ayuda que se les prometió, una espera interminable e insalvable, pues a pesar de haber realizado el procedimiento establecido con esta comunidad, no se cumplió en nada de lo que se les prometió, en cuestión educativa ni en material; tampoco se ha hecho el seguimiento de los niños en las escuelas en donde reciben atención educativa.

Todos estos factores contribuyeron a que decidiéramos dejar el proyecto y concluir con el apoyo a AENIM, prosiguiendo la investigación por nuestra cuenta y riesgo.

3.6 Nueva visita a los predios

Una vez terminada nuestra relación con el proyecto AENIM, decidimos seguir laborando con esta comunidad, para lo cual volvimos a entablar un nuevo contacto con los representantes de ambos predios, pero en esta ocasión sin la bandera de AENIM ni la SEP.

Después de varios intentos fallidos para entablar una nueva entrevista con las personas que son las encargadas de representar a la comunidad (pues se consideró primordial antes de volver a entrar a los predios, solicitar a éstos su permiso), se concertó una primera entrevista en donde se les dio una información amplia sobre el motivo de nuestra visita a cada uno de los representantes en diferentes momentos. Cabe apuntar que tanto el señor Juan Cruz como el señor Juan Ventura no nos recordaban, no obstante de tener previos contactos con ellos. Es importante señalar que al realizar estos primeros contactos, nos fue solicitado en varias ocasiones identificarnos, pues les preocupaba que fuera a suceder lo que en otras ocasiones, donde personas que decían venir de instituciones para ayudarlos, al final los engañaban (como ya lo habíamos constatado) y sólo les "sacaban dinero". Ante este hecho se les reiteró que nuestra presencia en la comunidad y el trabajo a realizar no tenía que ver con dinero o cooperaciones para ninguna cuestión.

Como resultado de estas entrevistas, a continuación se presentan algunos de los datos obtenidos de la información que nos brindaron tanto las personas de la comunidad como los niños con los que trabajamos, incluyendo nuestras observaciones y percepciones.

El predio número 380, el cual aloja a 15 familias y en donde el señor Juan Cruz es el representante, es el asentamiento de más antigüedad con más de 10 años y el cual puede describirse de la siguiente manera: un predio con forma rectangular, resguardado en el frente por una barda, construida de tabique de una parte y completada por otra pared formada de lámina, la puerta se encuentra ubicada en el centro, es de color negro. En sí, la fachada da un aspecto un tanto descuidado.



Fachada del predio 380 de Avenida Chapultepec

En el interior hay un corredor que abarca desde la entrada hasta el fondo del predio y de ambos lados se encuentran los cuartos que en su mayoría son de tabique, con techo de lámina y miden aproximadamente 3 metros en el frente por 5 metros de fondo. En la entrada, del lado izquierdo se ubica un salón improvisado, en él existen un pizarrón y algunas bancas. En este lugar fue donde empezaron a recibir alfabetización por parte del Centro Colibriz , construyéndolo junto con las personas que daban el servicio. También lo ocupan para realizar reuniones o juntas y fue en este espacio donde en cada visita fuimos atendidos y tuvimos las entrevistas con las personas.

En la mayor parte del tiempo que se estuvo en el interior de la vivienda había niños de diferentes edades jugando, ya sea pateando una pelota, con carritos, cajas de cartón o cualquier

objeto que se encontraba a la mano, la mayor parte de ellos en calzones y con playeras, algunos descalzos y de ellos, algunas niñas vestían ropa a la usanza otomí. Estos niños durante nuestras visitas se mostraban curiosos y algunos muy risueños con nosotros.

En el caso de algunos jóvenes, quienes en su mayoría se mostraban indiferentes con nosotros, en su vestimenta prevalecían los pantalones de mezclilla, tenis y largas playeras con estampados y leyendas en inglés, a diferencia de éstos, las personas adultas visten ropa "tradicional", por lo regular las señoras vestían faldas largas y blusas a la usanza otomí, e incluso al hablar entre ellas utilizaban más su lengua materna a diferencia de los niños, jóvenes y señores con los que tuvimos contacto.

Es importante señalar que durante las primeras visitas a los predios, las señoras casi no hablaban con nosotros, sólo se limitaban a hablarles a sus maridos para que nos dieran la información que requeríamos, lo que generaba que cuando los señores no se encontraban no se pudiera conversar con ellas y nos pedían que regresáramos después, o nos daban respuestas muy concretas o específicas sin ahondar en el tema.



Fachada del predio 342 de Avenida Chapultepec

El predio correspondiente al 342, se encuentra enclavado en la periferia de la zona rosa, su representante es el señor Juan Ventura. Este lugar es llamado por las personas que lo frecuentaban anteriormente (drogadictos, e indigentes que se alojaban o escondían) como "La casona", ya que el inmueble en sí es muy antiguo, la fachada de estilo porfiriano mide aproximadamente 15 metros de largo y tiene una altura de 3 metros, en el centro se encuentra una puerta remachada con trozos de madera muy vieja y maltratada.

En el interior del predio se encuentran las viviendas de 26 familias otomíes, a la entrada y del lado izquierdo se encuentran tres lavaderos, los cuales se turnan para lavar, ya sea para ropa o alimentos, entre las señoras y las jóvenes principalmente. De este mismo lado y unos cuantos pasos más adelante construyeron un nicho donde colocaron una imagen de la Virgen María. Existen dos corredores paralelos, donde se encuentran en hilera, uno junto al otro los cuartos, éstos están contruidos de ladrillo, tabique y algunos otros materiales. El techo es de lámina y el piso de tierra, hay sólo dos baños que se ubican en la parte trasera de la vivienda, los cuales son comunitarios.



Señoras haciendo uso de los lavaderos

Anteriormente en este lugar vivía un señor que guardaba cartón, vidrio y algunos otros materiales que luego vendía, también lo habitaban adictos y personas que sólo se quedaban a dormir o a pasar la noche. Este señor que guardaba objetos viejos, fue quien al mirar las condiciones en que vivían asinados los niños y las señoras otomíes en el camellón de la Av. Chapultepec, les propuso que vinieran a alojarse a "La Casona" la cual estaba en su mayor parte en ruinas, habiendo sólo dos o tres cuartos en pie apoyados en la barda que compone la fachada, de lo que había sido una casa amplia, de dos niveles con amplios ventanales.

Las señoras quienes conocían a este personaje por necesidad, pues él les permitía tomar agua de la llave que se encuentra en la entrada y después de varias veces de comentarlo con todos, decidieron introducirse al predio, "no nos metíamos porque nos daba miedo que algún muchacho drogado nos fuera a hacer algo a nosotros o a nuestros hijos, pero al ver que ahí donde estábamos no podíamos trabajar la muñeca (sus artesanías), pues se nos mojaban nuestros materiales además de que la policía no nos dejaba tranquilos, ya que nos traían de aquí para allá quitándonos dinero o nuestra mercancía, decidimos vivir aquí pero con miedo a que nos fuera a pasar algo o que nos sacara la policía".

Una persona del INI, contribuyó a que decidieran habitar el inmueble, pues les aseguró que el dueño del predio no se encontraba viviendo en la ciudad y esto motivó a que ellos tuvieran la confianza necesaria de que no estaban expuestos a ser expulsados nuevamente (al menos no por el momento).

Una vez que entraron al predio comenzaron a limpiarlo de basura y cascajo que se encontraba dentro, sacando la basura que podía recoger el camión y haciendo montones de tabique y cascajo en lugares que no estorbaran; así como rellenando los espacios que así lo requerían (con ese mismo material). Una vez hecho esto, habitaron los cuartos que estaban aún en pie, aunque en muy malas condiciones: hasta que les ocurrió el derrumbe de una de las bardas que daba al exterior y que era parte de la guarnición de la casa, muriendo el señor Telésforo Arroyo Mora y quedando lisiado el señor Juan Gabriel Domínguez. Lo que motivó a que volvieran a ser desalojados para ser reubicados en diferentes instituciones como se

mencionó anteriormente. Tras no haber sido ubicados en un lugar con "los servicios básicos de vivienda", como les fue prometido, terminaron regresando al mismo lugar, en el predio de Av. Chapultepec.

En este predio la mayor parte de las personas que habitan el inmueble son parientes, es decir, tienen como vecinos a: hermanos, tíos, primos, compadres y/o padrinos, quienes migraron en diferentes momentos. Por lo regular, las familias son numerosas y cuentan con ambos padres e hijos, es decir, son nucleares, aún cuando en los cuidados de los niños comparten responsabilidades, ya sea con suegras, tías, nueras, etc.; esto se les facilita por tener cuartos alledaños.



Interior del predio 342

La mayoría de los integrantes de la familia trabaja, e inclusive a los 3 años, un niño ya es considerado una persona que puede trabajar y aportar dinero para la manutención de la familia; ya sea vendiendo chicles, estampas o calcomanías, hasta pedir dinero en la calle, todo esto bajo la supervisión de un hermano mayor o de su mamá.

En el caso de los niños de más edad, ellos se encuentran en los cruceros limpiando parabrisas o vendiendo dulces en el corazón y las arterias de la zona rosa, actividad que realizan diario después de asistir a la escuela. En la noche concluyen su jornada de trabajo jugando fútbol en la glorieta de Insurgentes con los jóvenes que ahí se reúnen, en especial los fines de semana, regresando a sus viviendas pasada la media noche. Algunos de los jóvenes con quienes se reúnen, en ocasiones se encuentran intoxicados, algunos de ellos pertenecen a la comunidad otomí y otros viven en las calles.

La mamá es quien se dedica a realizar artesanías: muñecas de trapo, pulseras y monederos tejidos, hechos con sus propias manos, quienes al anochecer salen a venderlos (ya que por las tardes temen que la camioneta de la policía les recoja su mercancía), ubicándose en alguna esquina o a la salida de algún bar de la misma zona rosa, lugar que tienen previamente establecido con sus compañeras de trabajo.

Al ser comerciantes, estas actividades las realizan diariamente y en especial los fines de semana, siendo para ellos un mal día aquel en donde hay lluvia, policías, o no pueden salir por estar enfermos, "la vida cotidiana del indígena se caracteriza por carecer de dinero y vivir al día" (Baltazar, 1988 en La Jornada).

Los señores y algunos de los jóvenes se dedican en su mayoría "a la obra", es decir, de ayudantes de albañilería, pero esta actividad es bastante irregular ya que el trabajo dura lo que tarda en concluir una construcción y al terminar ésta tienen temporadas, algunas muy largas, sin encontrar otra obra en donde puedan trabajar. Un dato interesante es que a ellos los buscan para realizar esta actividad, contratándolos con sueldos muy bajos para la labor tan ardua que realizan, cubriendo horarios incluso de más de ocho horas, "mi esposo prefiere trabajar elaborando y arreglando sillas con popotillo tejido, pues a veces gana más vendiendo que yendo a trabajar a la obra, a parte de que allá se cansa más y es más peligroso".

Los días que los señores descansan (cuando tienen trabajo) son los domingos, ocupando éstos para ir a jugar fútbol. Este es el deporte que a la mayoría de los niños, jóvenes y señores les

agrada practicar; teniendo en cada predio un equipo con el cual compiten en los campos de la Magdalena Mixhuca.

Las señoras, a diferencia de sus maridos, casi nunca tienen un espacio para descansar, pues o están atendiendo las necesidades de los hijos pequeños o están trabajando en la elaboración de artesanías que como ya se mencionó, ellas mismas venden, por lo que no les queda tiempo para realizar actividades de diversión, además en las temporadas en que el marido no encuentra trabajo, ellas junto con los niños son quienes cubren las necesidades básicas de la familia. De hecho, en algunas de las familias analizadas, la figura predominante está sustentada en la mamá; esto era muy notorio en el caso de los matrimonios de mayor edad lo cual fue muy peculiar, pues como se mencionó, las señoras por lo regular no hablan muy bien el castellano, así como no se prestaban para dar información sobre los temas que se trataban, haciéndolo sólo cuando alguien las acompaña o una autoridad moral, el líder, o una persona de más edad les permitía o les pedía hacerlo.

3.6 Historia de los otomíes

Es importante señalar que para hablar con cierta certeza de las “habilidades interculturales sedimentadas” del grupo otomí, se requirió realizar una investigación de este grupo étnico considerando su historia y características.

Del nombre no hay certeza sobre el significado preciso del vocablo otomí, el nombre les fue asignado por los mexicanos. En otomí, *otho* significa no poseer nada, y *mi*, establecerse. Estas dos palabras podrían interpretarse como pueblo errante. También se puede considerar que otomí proviene del náhuatl *otocac*, el que camina, y *mitl*, flecha; así mismo, se puede derivar de *totomitl*, flechador de pájaros o aves. Si tomamos en cuenta los distintos significados, el término otomí se puede definir como “cazadores que caminan cargando flechas”. En su lengua, los otomíes se autodenominan *hña hñu*, que significa hablantes de otomí o gente otomí y que

a consideración de algunos especialistas es la más indicada, pues es el nombre con el que ellos se autodenominan (Soustelle, 1993).

Los otomianos llegaron al altiplano procedentes del oriente o del sur de las costas del Golfo de México y se les considera pertenecientes a los llamados Olmecas. Después de sucesivas emigraciones, los otomíes se establecieron en Tula, en una época anterior a la Tolteca, para formar parte posteriormente de ese imperio. La capital Tolteca, *Tollan* es fundada en un asentamiento antes ocupado por otomianos. Al disolverse el imperio Tolteca (1168) debido a la irrupción de los grupos Chichimecas, los otomianos se dispersan en una gran área que comprendía la región noreste del Estado de México, gran parte de Hidalgo y algunas porciones de los estados de Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Puebla, Veracruz, Morelos y Tlaxcala. Los otomíes del altiplano ocuparon principalmente la extensa zona de Xilotepec Chiapan, que era, como la llamaron los cronistas, "El rinón de los otomíes". Los pueblos de Soyaniquilpan, Tula, Timilpan Acazuchitlán, Michmaloyan, Tlachco (Querétaro), Tecozautla, Chiapan (Chapa de Mota), Tepexi y Zimapan, reconocían a Xilotepec como cabecera municipal. Más tarde algunos de esos lugares principalmente en Xilotepec, Tecozautla y Huichapan, existieron guarniciones o fortificaciones, para defensa de las continuas invasiones de los Chichimecas.

Con respecto a su organización social, los otomíes se encontraban organizados en tribus. En la evolución de las sociedades, la etapa tribal corresponde a un nivel superior de las formas sociales primitivas. La sociedad tribal otomí no había alcanzado aquella organización social basada en las relaciones políticas que dan origen al estado y con clases bien diferenciadas.

La sociedad tribal otomí en la etapa inicial de su desarrollo, tenía como base de unión la parentela o el parentesco, que en su forma más compleja daba lugar a la confederación de tribus.

La organización social de los otomíes tenía como base fundamental a la familia. Ella formaba la unidad de su vida económica y social. La mujer otomí tenía cierta preponderancia en la familia, por representar el elemento cierto y permanente en las relaciones sociales. La vida

familiar otomí se encontraba reglamentada con base en experiencias prácticas cotidianas, con el fin de mejorar y preservar sus hábitos de conducta social. Así el nacimiento, la unión o especie de matrimonio, y muchas otras costumbres familiares. El respeto a los padres y la obediencia de los hijos, que acudían con gran cuidado y diligencia a servirlos, era una regla común en el régimen familiar de los otomíes.

La organización política de los otomíes era sencilla. El gobierno correspondía a su estado tribal y la dirección se encontraba a cargo de "mandones" personas de mayor edad y experiencia. Fueron sacerdotes los que en un principio ejercieron al mando de la tribu; posteriormente apareció una especie de "consejo", formado por un conjunto de miembros de diversas tribus, quienes designaban a los "mandones" o cabezas principales.

La sociedad otomí era propiamente una comunidad agraria, donde existía un cultivo intensivo del maíz. Los otomíes desarrollaron una agricultura próspera con el cultivo del maíz y fueron por excelencia, un pueblo agricultor. La alimentación otomí se sustentaba principalmente en maíz, frijol y chile. Además de ser agricultores, los otomíes fueron grandes cazadores, "serranos y montaraces", como los llamaron los pueblos vecinos; sin embargo, se distinguieron por su habilidad y conocimiento en la domesticación del maíz. Toda su vida social, económica y religiosa giraba en el cultivo de ese cereal. Utilizaban para delimitar sus tierras cultivadas, el maguey y las cercas de piedra, que construían con una habilidad extraordinaria.

El cultivo de la tierra fue la principal ocupación de los otomíes. La siembra se realizaba en forma colectiva, es decir, en común, con la participación de todas las familias. No existía la propiedad particular o privada de la tierra. Los pueblos otomíes cultivaban grandes y pequeñas extensiones y su producción se distribuía entre las propias familias.

Bajo el dominio *tenochca*, la forma más elemental de tenencia de la tierra que conocieron los habitantes de la región de Anáhuac es trasladada a la región y, con base en ella, se establecen nuevas y varias clases de tierras. Unas, dedicadas al pago de los tributos, que Xilotepec debía

entregar periódicamente a México-Tenochtitlan; otras, para el culto de las deidades aztecas, principalmente *Xilonen*, la diosa del maíz; otras más, para el sostenimiento de las guarniciones que el ejército mexica dejaba en los pueblos conquistados. Las sementeras del común o tierras de los pueblos, llamadas más tarde de "comunidad" o "comunales", subsistieron hasta después de la dominación española.

Su religión era sencilla y con divinidades propias; pero al recibir los elementos de la cultura náhuatl, algunas deidades fueron incorporadas a la religión de los otomíes, como sucedió con el culto a la diosa del maíz, llamada entre los aztecas *Centeotly*, con otro nombre, *Xilonen*.

En el siglo XIV, la vida tranquila y pacífica de los otomíes fue perturbada e interrumpida por invasiones y empresas guerreras de los pueblos de la región de los lagos. Narran los cronistas que el pueblo mexica, después de partir de un legendario lugar, Aztlán, y emprender una larga emigración llegan a la región lacustre de la Anáhuac. Durante un largo y azaroso proceso histórico, se registra una serie de hechos y acontecimientos que explican la forma en que los mexicas, por medio de innumerables luchas guerreras y hábiles alianzas, se convierten paulatinamente en el pueblo más fuerte y poderoso del Altiplano.

Es durante la época del cuarto Tlatuani Itzcoātl (1427-1440) cuando nace la famosa triple alianza. Es el tercer hijo de Itzcoātl, llamado Mixcohuatzin, el primer tecuhtli de origen mexica que va a gobernar a los otomíes. Desde entonces se establece una costumbre, de elevado sentido político impuesta por los poderosos Tenochcas, consistente en designar señores mexicas a las diversas provincias conquistadas siendo unas de ellas las otomíes hasta la llegada de los conquistadores.

Consumada la conquista, Hernán Cortés, con el carácter de Capitán General y Gobernador, asume el gobierno de la Nueva España. Cargos que son confirmados, en 1523, por la máxima autoridad real. En el ejercicio de tales funciones, Cortés inicia su administración concediendo puestos y encomiendas o repartimientos de pueblos de indias a sus amigos y favoritos. Con su gobierno se inicia la explotación y el sojuzgamiento, por medio de la violencia, de los grupos

nativos. Su preocupación principal es la de establecer y extender sus conquistas hacia lejanas comarcas y como consecuencia de la concesión perpetua que el Papa Alejandro VI hiciera a los Reyes de Castilla y León de las tierras descubiertas y el compromiso de éstos para "enviar a dichas tierras firmes e islas, hombres buenos, cultos, sabios y expertos para que instruyeran a los susodichos naturales y moradores a la fe católica", se establecieron en la Nueva España las primeras órdenes religiosas para convertir al cristianismo a la población nativa.

Años después de la caída de Tenochtitlan en 1523 y 1524, llegaron los franciscanos, quienes fueron seguidos por los dominicanos, en 1526 y por los agustinos, en 1533. Los franciscanos formaron el principal grupo evangelizador del Altiplano o de la Mesa Central, particularmente en el Valle de México, donde difundieron la religión cristiana en los centros más poblados e importantes establecidos en la época prehispánica. Los primeros franciscanos en pisar tierras otomíes aprendieron la lengua mexicana y otomí; en ésta última predicaron la palabra de Dios y en el mismo idioma compusieron sermones y su evangelio, esto los llevó a convertir a innumerables "indios", bautizándolos y destruyendo los altares y templos.

El pueblo otomí, en sus orígenes, no dejó testimonio en construcciones o monumentos que rememoren su historia; sin embargo, este grupo prehispánico ha sido base para la formación del mestizaje de la población. Como una herencia, se ha recibido de ellos la devoción a la tierra, "donde se nace, se muere", el cultivo amoroso del maíz, así como ciertas conductas y hábitos, voces y expresiones de ascendencia nativa, que la gran mayoría de las familias de la región, hoy en día, repiten y practican en los actos más sencillos de la vida social (Huitrón, 1987).

Actualmente hay registradas 68 lenguas indígenas, el otomí ocupa el 5° lugar en importancia con 280 238 hablantes.

La lengua otomí tiene variantes dialectales, las cuales están asociadas con los distintos lugares geográficos donde habita este grupo étnico, estas diferencias se presentan en los niveles fonológico, fonético y sintáctico. La lengua otomí está considerada como una lengua *tonal*, lo cual hace que su escritura sea compleja. De acuerdo con la clasificación lingüística, la familia

otomangue se clasifica en: mixteco, popolaca, chinamecomangue, chinanteco, amuzgo y otopame. De este último se desprende la rama otomí-pame, mientras que del otomí se derivan las siguientes lenguas: otomí, mazahua, matlatzinka y ocuilteca.

La vivienda original otomí ha cambiado constantemente, los materiales tradicionales adobe, tejanil y la madera, han sido sustituidos por materiales más modernos, aunque la mayor parte de las viviendas cuenta con su cocina tradicional que conserva "el fogón" colocado en el suelo, que es un espacio pequeño en forma circular rodeado de cuatro o cinco piedras. La distribución del espacio se divide en casa-habitación, cocina tradicional, patio, huerto familiar, granero o zincolote, donde se guarda el maíz y corrales para animales de traspatio.

La indumentaria tradicional se ha perdido casi por completo, la única prenda original que se continua usando es el rebozo, ya sea para cargar al recién nacido o las cubetas de nixtamal, para protegerse del frío o simplemente como complemento del vestir.

En cuanto a la familia, ésta sigue constituyendo la unidad básica de las comunidades de este pueblo indígena. La autoridad principal está representada por el padre, quien con la madre educa, enseña y transmite las costumbres y hábitos culturales del grupo. Cada miembro de la familia tiene bien definida su labor. Los hombres cultivan la tierra, construyen y reparan la casa, cuidan el ganado y participan en el trabajo comunitario; las mujeres elaboran alimentos, limpian la casa, lavan la ropa, crían los animales domésticos y elaboran artesanías. En los tiempos de siembra y cosecha toda la familia participa.

Las comunidades otomíes están divididas en cuarteles o barrios. En cada uno de estos hay un representante que es elegido por el delegado municipal y el pueblo. Este representante tiene la función de servir como intermediario entre su comunidad y los representantes del gobierno municipal. Los otomíes conservan la mayoría de los cargos religiosos tradicionales como son: los mayordomos y fiscales. El trabajo comunitario conocido como "faena" se sigue procurando entre los miembros de esta comunidad indígena (Isidro, 1994).

3.8 Visita al Colibrí: La entrevista con la profesora Rosario

Una de las instancias educativas que apoya a la comunidad otomí en esta zona es el Centro Colibrí, el cual opera un programa integral a niños indígenas y trabajadores que se desplazan en las calles de la Ciudad de México. Una vez que supimos de la existencia del Colibrí, a través de las personas de los dos predios, procedimos a realizar visitas a dicho centro con la finalidad de conocer la forma en que opera el trabajo con los niños otomíes en este lugar.

El Centro se encuentra bajo la dirección de la maestra Rosario y está instalado en una antigua casa de la Colonia Roma, cuenta con una planta baja y un primer piso, donde se encuentran tres salones, un comedor, un pequeño patio techado y la dirección, en la cual fuimos recibidos y mantuvimos varias entrevistas.

La maestra, desde un inicio nos tuvo confianza y menciona que ellos comenzaron trabajando en el predio número 380 en donde se daba alfabetización en un salón improvisado que construyeron junto con los otomíes. Posteriormente se pasaron a un local sobre la misma Avenida Chapultepec, cerca del metro Sevilla, para más tarde en 1995 ocupar la casa en la que hoy laboran.

En este Centro colaboran principalmente psicólogos, sociólogos y voluntarios. El trabajo a realizar básicamente es una preparación para que los niños puedan ingresar a la escuela utilizando los libros de texto de la SEP y trabajando desde su propio proyecto, abarcan cuatro áreas: salud, emocional, cognitivo y lo relacionado a su identidad. En cada una de ellas tienen diferentes actividades, por ejemplo, en el área de salud abordan el aspecto de los hábitos de higiene, ya que ellos han notado que la comunidad "carece" de ellos. Con lo que respecta a su identidad, el Colibrí trabaja marcando sus cualidades como personas de una comunidad con valores, tradiciones, costumbres que son diferentes a los demás, con la finalidad de que "ellos valoren y respeten el pertenecer a un grupo étnico como lo es el otomí". Estas actividades no sólo van dirigidas a los niños sino también a los padres y a la comunidad en general, a través de pláticas tanto en grupo como individual, en el Colibrí o en la comunidad.

Una situación que nos generó desconcierto, es que a pesar de que el Centro Colibrí pretende reforzar su propia forma de ser como otomíes, es decir, su identidad, ellos no conocen el lenguaje y no se han adentrado a él, pues las palabras que saben las conocen por sus alumnos quienes en su mayoría hacen uso del otomí cuando se enojan y ofenden, o cuando no desean que se enteren los demás, o simplemente cuando no pueden expresar una idea a través del español.

En cuanto a las relaciones que establece el Colibrí con los representantes de las comunidades, nos refieren que, el señor Juan Cruz representante del 380 se ha mostrado interesado y participativo en cuanto a la situación educativa de sus hijos y demás niños del predio; y el señor Juan Ventura es difícil de localizarlo, además de que habían tenido dificultades por algunos acuerdos no cumplidos por él.

Los niños asisten al Centro en un horario de 10 de la mañana a la 1 de la tarde, de lunes a viernes, contando con servicio de comedor. Durante el período vacacional organizan cursos y talleres de verano (abarcando sus áreas de trabajo), en donde los niños asisten si así lo desean.

Uno de los principales problemas que aquejan a los jóvenes y adolescentes de esta comunidad, y que ellos han percibido, es el referente al uso de solventes.

En este tema, una de las psicólogas del Centro apuntó que: "los padres son muy descuidados, pues permiten que sus hijos estén a altas horas de la noche en la calle, lugar donde se mueven, organizan, venden sus dulces o piden limosna a los transeúntes, para después llegar muy tarde a sus casas y levantarse al otro día, tarde también; mientras que los papás sólo responden que no pueden estar cuidando a todas horas a sus hijos".

Otro aspecto que hizo referencia, es lo relacionado a la forma de convivencia entre los predios habitados por los otomíes que viven en la zona de Cuauhtémoc, ya que ha notado que entre ellos existe rivalidad (envidias), y no se apoyan para la resolución de sus problemas. Esta actitud también la han notado en los niños, pues a la hora de hacer competencias, los niños se

díviden de acuerdo al predio al que pertenecen y entre ellos tratan de enfrentarse en lugar de unirse. Esto sucedió cuando se organizó un evento deportivo entre diferentes instituciones que atienden principalmente a niños de la calle, los niños otomíes en lugar de unirse y formar un sólo equipo, intentaron formar dos, lo cual les fue imposible pues ninguno de los dos completaba el número de participantes que requiere un equipo de fútbol, por lo que al final unieron fuerzas y obtuvieron un buen resultado. Esto es notorio a la hora de resolver dificultades de un predio, pues éste tendrá que salir adelante por sus propios medios y sin recibir la ayuda de otros”.

3.9 Primera visita a la escuela primaria: La entrevista con la Directora Elvira y con la Profesora Juliana

Fue con el apoyo del Centro Colibrí que se ubicaron a los niños en la escuela Primaria “Victor María Flores” y con el apoyo de una profesora de la SEP, conocida de la Directora del Colibrí, se contactó a una maestra que labora en el proyecto 9-14 para formar un grupo con los que se ajustarian a las características del programa. El servicio escolarizado acelerado primaria 9-14 es una alternativa de atención que permite a niños de 9 a 14 años de edad que no pueden asistir a la primaria regular por desempeñar actividades laborales eventuales, iniciar o concluir su educación primaria en un máximo de tres años.

Los grupos se conforman por niveles de dos grados cada uno, los alumnos son apoyados con libros de texto. Funcionan en planteles escolares o en locales adaptados a las necesidades de los alumnos, asistiendo por lo menos dos horas diarias de lunes a viernes.

Los grupos se forman con un número de alumnos que varían entre doce y veinte, frente al grupo está un profesor de educación primaria en multinivel, es decir, que en un grupo hay alumnos de tres niveles de primer a sexto grado, el nivel I corresponde a 1° y 2°; nivel II a 3° y 4° y nivel III a 5° y 6°.

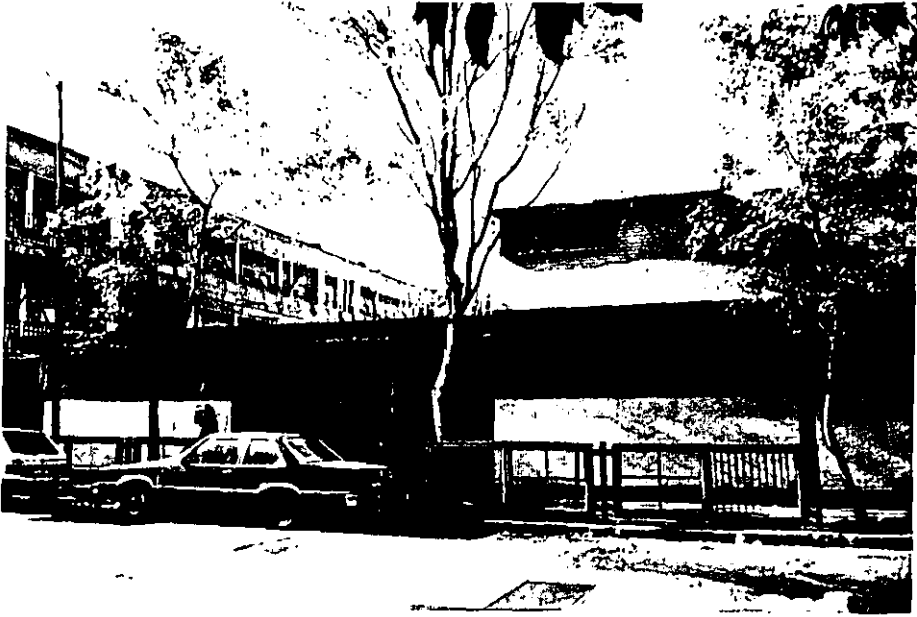
La jornada de trabajo del profesor se divide en horas de clase con alumnos y el resto del tiempo, para la planeación y organización del trabajo multinivel, elaboración de recursos didácticos y asesoría a los alumnos que lo soliciten o que lo requieran. Un día a la semana realiza visitas a los domicilios de sus alumnos, con el fin de sensibilizar a las familias sobre la importancia del apoyo que éstas puedan brindar en el desempeño de sus hijos.

Los contenidos del programa se complementan con cuadernos de trabajo, uno por nivel, que contienen ejercicios y actividades para las distintas asignaturas, se forman equipos de trabajo con alumnos del mismo nivel para favorecer el aprendizaje y los profesores reciben asesorías técnica y pedagógica periódicamente.

Las escuelas inscriben a la población que requiera el servicio, sin necesidad de presentar documentación, las inscripciones permanecen abiertas durante todo el año escolar, excepto en periodos vacacionales. Al inicio se aplica un instrumento de evaluación diagnóstica a los alumnos captados para ubicarlos en el nivel correspondiente. Esta información fue obtenida en una visita que se realizó a la Coordinación número 1, a través de la profesora Luz María, quien es la encargada de este proyecto en dicha Coordinación.

Se acudió a la escuela ubicada en la Colonia Juárez de la Delegación Cuauhtémoc, la fachada de color café aloja al frente una puerta amplia, a la entrada y de lado izquierdo se encuentra la Dirección, más adelante y detrás de ésta los salones distribuidos en un edificio de tres niveles, de lado contrario a la dirección están ubicados los sanitarios y el salón de usos múltiples, al centro se encuentra el patio, el cual es amplio, abarcando casi la mayor parte de la institución.

La escuela fue fundada en el año de 1906, siendo únicamente para señoritas, con el nombre de "Escuela Nacional Primaria Elemental N° 28", pero fue a partir del año de 1931 que aparece con el nombre actual y es en 1966 que ocupa las instalaciones actuales, ya que anteriormente ocupó varios inmuebles. En 1968 se crea el turno vespertino ya siendo mixto, el cual fue creado por el profesor José G. Méndez. Para 1990 toma posesión como Directora la profesora Elvira Guerrero Zúñiga quien continúa actualmente en este puesto.



Fachada de la escuela primaria "Victor María Flores"



Patio central visto desde la Dirección

La Directora Elvira cursó la Normal Elemental hace aproximadamente 23 años, inició laborando como profesora en una escuela primaria de la Delegación Iztapalapa, por la zona de Cárcel de mujeres, en donde trabajó solamente un año, pues se le presentó una oportunidad de laborar en dos escuelas diferentes, en turno matutino y vespertino, en donde en una de ellas el puesto era de secretaria y el otro de profesora frente a grupo, menciona: "desde que empecé a laborar, nunca me han gustado los chiquitos, siempre he preferido el último grado", de hecho en su trayectoria como docente regular, sólo ha tenido un año el quinto grado.

En la otra escuela donde labora, comenta que también cursan la primaria niños indígenas, pero que ellos están "civilizados", ya que ellos no tienen problemas de aprendizaje e incluso están becados, los papás participan, se involucran y se preocupan por la educación de sus hijos, además nos mencionó que uno de estos menores se ganó un premio y fue a visitar España.

En el período en que la maestra ha estado trabajando en esta institución, han cursado la primaria varios niños de diferentes nacionalidades (españoles, argentinos, costarricenses, chinos) e incluso de otras etnias mexicanas. Al comentar sobre estos menores, no evita hacer comparaciones entre ellos considerando al "más inteligente" por cuestiones de raza, a un niño chino que cursó desde primer grado hasta el tercero con un buen desempeño escolar, siendo de los más destacados, a pesar de que cuando ingresó no hablaba el español, logró hacerlo en los tres años que estuvo en la escuela.

Durante las diferentes visitas que tuvimos con la Directora siempre se mostró muy atenta hacia nosotros, comentando y charlando las diferentes problemáticas que se suscitan en la escuela y principalmente del grupo de niños otomíes del programa 9-14, el cual cuenta con 15 alumnos, y del grupo de primer año que también concentra a un buen número de niños otomíes. De acuerdo a los comentarios que nos hacía, mostró un interés y una preocupación en especial por el grupo 9-14 y la profesora que lo dirige. Ella comenta que nunca había trabajado con un grupo de estas características y que no le agradaba la forma en que se realizaba este proyecto "cómo quieren que los niños aprendan, si sólo tienen dos horas de clase al día, no

puede ser, así no se va a lograr nada o ¿usted qué cree? (se aclara que en un inicio los niños asistían sólo dos horas, pero estas se extendieron dos horas más).

En esta escuela es la profesora Juliana quien lleva a cabo los procedimientos y objetivos del programa 9-14 hace un año y medio, tiene experiencia en este proyecto a partir de 1992 y como docente de grupo regular desde 1989.

Inicialmente trabajó con el proyecto sólo con niños urbanos y esta es su primera experiencia con niños indígenas, menciona: "me agrada trabajar con ellos", a pesar de que desconoce la cultura otomí. Se siente satisfecha del trabajo que ha venido realizando, ya que comenta "en un inicio, los niños no sabían agarrar el lápiz, afortunadamente el Centro Colibrí los apoyaba antes de asistir a la primaria".

Sin embargo, le es difícil trabajar con ellos ya que no ha recibido el apoyo necesario para trabajar con niños de estas características, además de que los grupos regulares no aceptaban del todo a los alumnos de esta modalidad, al contrario los rechazaban.

En un inicio, la asistencia de los alumnos era irregular, ya sea porque se quedaban en sus casas o porque iban a su pueblo, actualmente, comenta la maestra "se han adaptado a la institución, respetan reglas y disciplina de la escuela, existe interés por asistir y se relacionan con los demás niños".

La dificultad que encuentra la maestra durante sus clases, es lo referente al lenguaje y específicamente en la asignatura de español, no así en matemáticas ni en creaciones artísticas, para las cuales tienen facilidad y habilidades.

Utiliza el método activo, retoma las experiencias de los niños para abordarlas en los temas de los contenidos, se apoya en los libros de texto y otros auxiliares, realiza evaluaciones semestrales y utiliza el ambiente alfabetizador para la enseñanza de la lecto-escritura.

Es importante señalar, que la profesora Juliana menciona que no ha recibido apoyo o capacitación por parte de sus supervisores, en lo relacionado al trato o enseñanza a niños indígenas, pues como se mencionó, ella no ha tenido experiencia con alumnos de estas características, esto contradice la información que nos fue referida en la Coordinación.

:

3. 10 Algunas observaciones dentro del escenario escolar

Al iniciar nuestras incursiones a la escuela, la profesora Juliana nos facilitó la lista de asistencia y nos comentó su preocupación por la constante falta de los alumnos, ya que es un problema que afecta su aprovechamiento. Diez es el número de niños inscritos en el grupo 9-14 de 2° a 3° grado y dos alumnas que están de oyentes en el grupo.

En segundo grado se encuentran: Eva, Lucía, Cristina, Verónica, Norma, Abel, Armando y Ezequiel; en tercer año están Lázaro y Daniel. Como oyentes Crescencia y Gloria.

La maestra fue quien se encargó de presentarnos ante el grupo, algunos de los niños se encontraban jugando, otros escribiendo o platicando; en ese momento nos saludaron y enseguida continuaron con lo que estaban realizando, sin interesarnos nuestra presencia. Esta actitud la mostraron durante las primeras visitas que realizamos a la escuela, tanto en el grupo como en el patio de juegos; e incluso en alguna ocasión fuimos eludidos por algunos de ellos, esto sucedió el día del festejo del 10 de Mayo, fuimos invitados por la Directora y la Maestra para asistir al festival que la escuela haría a las madres de los alumnos. Al llegar, el evento ya había comenzado, la profesora Juliana fungió como maestra de ceremonias, las mamás se encontraban distribuidas a lo largo del patio, sentadas en las sillas de sus hijos, quienes estaban detrás de ellas. El centro del patio era el escenario donde los alumnos presentaban diferentes números artísticos. Al ingresar, notamos que los niños otomíes se encontraban en grupo y también cerca de sus madres, es importante señalar que había dos grupos de familias otomíes, uno en medio y el otro al final de los asistentes. Decidimos acercarnos y saludarlos, ahí se encontraba Abel, Armando, Lázaro, Daniel y algunos hermanos pequeños de ellos, estaban vestidos de blanco y

paliacates en la cabeza, listos para participar en el baile que les correspondía: "La fiesta de San Marcos". Al percatarse de nuestra presencia se movieron de lugar, llegando con el grupo de familias que se encontraban al final. Decidimos no seguirlos y mantenernos a cierta distancia. Nos quedamos en el lugar donde ellos estaban, al lado se encontraban algunas de las niñas con dos de las maestras del Colibrí, quienes les ayudaban a peinarse y maquillarse. Cabe mencionar que del festival, el único baile regional que hubo fue el del grupo 9-14, así como el último en presentarse.

Esta situación de la actitud de los niños con nosotros fue cambiando, paulatinamente nos fueron aceptando conforme fuimos involucrándonos en las diferentes actividades que los niños realizaban: apoyo en los ejercicios que hacían en el cuaderno, participación en los juegos en el patio, así como la organización de dinámicas y actividades recreativas que llevábamos acabo con ellos.

Una de las actividades que tomó especial relevancia para nuestro acceso al grupo por parte de los niños, fue la que se suscitó cuando se organizó un convivio durante la proyección de una película, que para este grupo se lleva a cabo los días viernes. Se acordó que se vería una película (la cual era en inglés y aunque tiene títulos, ellos no saben leer) que ellos traerían, la maestra participaría con comida y nosotros llevaríamos las golosinas y las palomitas. En esa ocasión sólo uno de los investigadores llegó a la hora acordada, los otros dos, minutos más tarde (es importante señalar que estos últimos eran los que traían las golosinas).

Durante la espera, los niños se desesperaron y empezaron a manifestar su molestia, pues sentían que los habíamos engañado al prometerles y no cumplirles, mientras la profesora trataba de explicarles algunos posibles motivos de nuestra tardanza, "son mentirosos", decían los niños, la profesora en un intento por apaciguar los ánimos de los niños, les mandó comprar unos tacos de guisado con la señora que vende en el recreo; esto de alguna manera funcionó, pues los niños poco a poco se fueron calmando, en esos momentos se trasladaron a la sala de usos múltiples para dar inicio a la proyección de la película, en esos momentos los niños se mostraron muy contentos con nuestro arribo y al ver las golosinas se pusieron más animosos la

maestra nos externó la preocupación de los niños, "ya decían que no iban a llegar, que eran mentirosos, pero yo les expliqué que venían de lejos o que tal vez había tráfico". Esto hizo que se les explicara el motivo de nuestra tardanza así como darles una disculpa. Después se repartieron las golosinas y palomitas para lo cual se amontonaron a nuestro alrededor olvidándose de la película.

Esta actividad en especial generó que el acercamiento con los niños aumentara, ya que la desconfianza que habían mostrado se vio disminuida en gran medida y generó que en las sucesivas visitas pudiéramos tener un mayor acercamiento hacia ellos, tanto en la escuela como en sus comunidades.

3.10.1 Observaciones del quehacer de la profesora Juliana

La profesora de grupo de nombre Juliana es una persona de aproximadamente 37 años, de tez morena, compleción robusta y aproximadamente 1.60 metros de estatura; viste regularmente pantalón de mezclilla, blusa y/o sudadera, ella es la que está a cargo del grupo otomí que acude al programa 9-14 y lleva casi dos ciclos escolares con el mismo.

La maestra tiene su escritorio en una esquina del salón a la derecha y de costado frente al grupo, ahí mismo encontramos un estante donde coloca los libros de los alumnos y de ella misma, así como materiales de apoyo. Ella señala que en su enseñanza utiliza el método llamado "eclectico" donde involucra - mezcla - el método global, onomatopéyico y de ambiente alfabetizador, donde "recupera la experiencia del alumno, todo ello para la enseñanza de la lecto - escritura", las matemáticas y otras asignaturas con sus contenidos, cabe señalar, que la maestra no maneja el lenguaje otomí y sólo cuenta actualmente con dos materiales llamados "libros de texto para la enseñanza indígena", incluso reiteró que ella no había recibido ninguna capacitación que le brinde elementos para enseñar a niños indígenas.



Salón del grupo 9-14

Este método ecléctico lo ha utilizado –argumenta– porque es lo que le funciona mejor, según la experiencia que ha tenido, hace uso de los libros de texto oficiales, mismos que son utilizados por los alumnos y al final de la clase los dejan en el aula; además de ellos se apoya en el uso del pizarrón, donde escribe muchas de las actividades a realizar por los alumnos, ellos, generalmente copian las actividades que les corresponden según el grado o también cuando es una actividad para todo el grupo, a propósito de esto, es importante mencionar que algunos alumnos protestaban, porque algunas actividades generales no correspondían a sus expectativas por ser demasiado fáciles: “ha maestra eso ya lo sabemos, yo no lo hago”, a lo que la maestra respondía que lo iban a hacer de todos modos.

Cuando trabaja la asignatura de español, por ejemplo, escribe una oración en el pizarrón y pide que ésta sea copiada por el alumno, después va explicando su estructura al grupo en general, pidiendo la participación voluntaria, pero al ser ésta muy escasa, casi siempre termina haciendo

participar directamente a los alumnos, en este caso la maestra centra su atención regularmente en los mismos alumnos, olvidándose de los demás.

Así mismo en muchas de las situaciones en que se va a resolver un problema de algún contenido, dada la participación de los alumnos con respuestas fallidas, la maestra termina dando las soluciones a dichos problemas.

Se ha encontrado que el trabajo se ha focalizado hacia un desempeño individual al margen de los compañeros del mismo alumno, es decir, existen pocos trabajos de cooperación. Ella ha optado por dejar actividades que después de una explicación al grupo, que no queda clara, va explicando individualmente, regresando después a su escritorio a esperar que los alumnos terminen, volviendo esto parte del vivir cotidiano dentro del aula. Esto con las consecuencias obvias que implican una disciplina difícil de llevar a cabo, límites poco claros.

La profesora utiliza un estilo de enseñanza de tipo tradicional, donde el material alternativo al oficial es escaso, su enseñanza es unidireccional, no involucra la experiencia real del alumno, trata de establecer control de grupo con gritos y regaños y condicionando lo que quieren los alumnos con el cumplimiento de lo que ella ordena.

3.10.2 Observaciones de los alumnos en el aula

El salón donde se realiza el trabajo del grupo 9-14 está ubicado en la planta baja, en el cuarto recinto, cuenta con un mobiliario de 12 mesas con la superficie en forma de trapecio y sillas pequeñas, éstas están dispuestas de tal manera que se pueden acoplar dos mesas en un mismo espacio, el cual puede ser ocupado por dos o cuatro alumnos, regularmente las mesas están colocadas de tal modo que encontramos equipos de dos o tres personas. En la parte de enfrente se encuentra el pizarrón y de lado izquierdo el escritorio de la maestra y a su lado un estante. El salón cuenta con un espacio en la pared que es utilizado como periódico mural que se cambia cada mes, el grupo 9-14 no participa en su elaboración, sólo el grupo del turno matutino. En la

parte de atrás, en una de las paredes se encuentran listas de niños pegadas, que al igual pertenecen al turno matutino.



Encuentros dentro del salón de clase

Un primer grupo de niños lo podemos ubicar de lado derecho del salón, tomando como referencia el pizarrón. En este lugar es frecuente encontrar a Eva, ella es la alumna de más edad del grupo, cursa el 3° grado y es poco común encontrarla en otro lugar, se levanta sólo para consultar a la maestra o en ocasiones ni para eso, lo hace desde su lugar. Dentro del grupo asisten dos de sus hermanos menores Abel y Armando, con quienes casi no se relaciona. Ella es

baja de estatura y de complexión robusta, aunque esto no le genera dificultades para participar en cualquier juego, incluyendo el fútbol, pues ella es de las primeras elegidas a la hora de formar equipos. En el salón, las relaciones que guarda con sus compañeros son cordiales, aunque si la molestan no tardará en reclamar, aquí es importante señalar que ella es de las personas que influye en el grupo, pues cuando se presentan dificultades entre sus compañeros, ella media la situación, esto no ha pasado desapercibido por la maestra quien solicita su ayuda para resolver muchos de los conflictos del grupo, así como también para encauzar el trabajo que se esté realizando. Esto fue notorio en una ocasión cuando a uno de los niños se le extravió una película y acusaba a Abel, quien negaba haberla tomado, la maestra al no poder resolver la situación, solicitó a Eva que mediara entre ellos para recuperar la película, pues incluso se habían amenazado de pelear a la salida. Ella habló con su hermano a solas y después le dijo a la maestra que no se preocupara, que más tarde él la devolvería.



Eva durante un encuentro de fútbol

En cuanto a su desempeño escolar, Eva es de las alumnas que por lo regular es muy consistente a la hora de realizar sus trabajos, ya que los concluye y los presenta a revisar, así como también cumple con sus tareas que por lo regular es de hacer planas, además de que es de las que tiene uno de los promedios más altos y es quien menos falta.

De acuerdo a lo anterior, Eva juega un papel de líder en términos de las relaciones que guarda con sus compañeros y con la maestra. Es de aclarar que Eva es hermana del representante de la comunidad que vive en el predio 342, el señor Juan Ventura y en donde su mamá es una de las líderes.

Eva nos relata que asistía a la escuela en su pueblo y de no haber sido por su mamá quien la sacó para venir a vivir al Distrito Federal ya habría concluido su primaria y estaría en la secundaria. Comenta que por las tardes trabaja en la zona rosa vendiendo chicles en la calle afuera de algunos bares o restaurantes, hasta altas horas de la noche. En una ocasión que estábamos en la zona rosa, decidimos deambular por las calles buscando a algunos de los niños o señoras otomíes que trabajan por ese lugar. Afuera de uno de tantos bares que existen ahí, a un lado de la entrada nos encontramos sentada a Eva acompañada de un niño de entre 7 u 8 años, en una de sus manos sostenía una caja de chicles y en la otra "algo" con el puño cerrado envuelto con la manga de la sudadera que traía puesta, la saludamos y empezamos a charlar, notando un ligero letargo en sus contestaciones, así como olor a pegamento, no tardamos en darnos cuenta que se encontraba intoxicada, entonces empezamos a notarla incómoda y apenada, al percatarnos de esto, decidimos retirarnos, no sin antes sugerirle que se cuidara.

En la misma mesa de Eva se encuentra Ezequiel quien tiene 13 años y cursa el 3° año, él es un niño delgado, de tez clara y por lo regular siempre está sonriendo. En la relación que guarda con sus compañeros se muestra tímido, además de que frecuentemente lo molestan, apoyándose en la maestra cada vez que esto ocurre, incluso en varias ocasiones lo han molestado a tal grado que lo han hecho llorar, lo que hace que la maestra le ponga mayor interés. En el grupo asiste también su hermana menor Cristina a quien protege mucho cuando la molestan y al igual que cuando lo molestan, él en vez de confrontar a sus compañeros acude a

la maestra para que solucione el problema. En cuanto al trato con nosotros, él casi no se vincula a las actividades en que participamos, a la hora de hablar nos rehuye o busca a alguien para apoyarse ya sea en su hermana o de preferencia en Eva.

Ezequiel si participa en el trabajo que se realiza en clase, cumple con lo que se le solicita y con tareas, sus útiles y su mochila son de los más completos y ordenados, además de que en frecuentes ocasiones carga objetos de juego como pelotas, juegos portátiles, películas o artículos llamativos: plumas de colores, gomas con dibujos, libros para colorear, etc. Lo que provoca que lo molesten por dichos objetos, pues se los quitan o roban. Esto ya ha generado varios problemas en el grupo pero a pesar de ello él sigue trayendo sus cosas.

En su casa, Ezequiel no es muy diferente y se sigue comportando tímidamente con nosotros. En una ocasión al visitar su domicilio y al vernos nos rehuyó y tuvimos que hablarle para que nos saludara, cuando intentamos hablar con su mamá no nos fue permitido por su esposo, quien se molestó y no dejó que la señora charlara con nosotros, a pesar de que la mamá de Eva intentó intervenir, argumentando que éramos maestros y que era asunto relacionado con la escuela, pero aún así el señor se opuso. Casi al final de la investigación, el papá de Ezequiel fue demandado por una de las maestras de la escuela que atiende el grupo de primer grado donde asiste uno de sus hermanos menores. Este niño llegó golpeado a la institución, al igual que sus hermanos Cristina y Ezequiel, la maestra empezó a cuestionar al menor quien mencionó que su papá los había golpeado, la maestra había advertido al señor que si volvía a golpear al niño lo demandaría, pues con anterioridad esto ya se había presentado. Al hacerlo, los niños les fueron recogidos a sus papás y estuvieron en un internado, en espera de la decisión que el juez determinaría.

Ezequiel ese día, nos dijeron sus compañeros, se cambió de ropa para asistir a la escuela, pues estaba manchada de sangre, la maestra sólo se percató que el niño venía con una gota de sangre en el pantalón, pero no le dio importancia, de hecho unos días antes -nos comentó- se presentó en la comunidad y expresó sus felicitaciones a los papás por el buen desempeño que

venían mostrando sus hijos, por lo que se extrañó al enterarse por su compañera docente de lo que había sucedido.

La maestra también nos comentó que Ezequiel y Cristina dejaron de asistir al Colibrí, pues ella supone que esto se debió a que les abrieron una cuenta de ahorro para que ellos fueran depositando sus ganancias, a lo que el padre se negó, pues él les quita el dinero para gastarlo en bebidas embriagantes, siendo esto según ella, uno de los motivos de las frecuentes visitas –según la maestra Juliana–.

En la parte de atrás (en el rincón) se encuentra Gloria, quien tiene 12 años y cursa el primer año en este grupo. Ella es de las alumnas de más edad aunque no mayor que Eva, su complexión es robusta y tez morena, Gloria entró tarde al ciclo escolar y además es de las alumnas que asiste como oyente, tal vez esto originó que las relaciones que guarda con sus compañeros no fueran favorables y en ocasiones incluso agresivas, en especial con Daniel y Lázaro quienes constantemente la molestan y ella al contestarles ocasiona que ellos le respondan de una manera más brusca. Cuando esto ocurre ella les dice palabras en otomí, al parecer ofendiéndolos a lo que ellos le contestan de igual manera.

Gloria no mantiene ninguna relación afectuosa con sus compañeros, ya sean niños o niñas, de hecho se sienta aisladamente en una esquina en la parte trasera del salón y por lo regular permanece ahí bastante tiempo y sólo se levanta para que le revisen sus trabajos.

Es frecuente ver que los demás en repetidas ocasiones le hacían burla de su complexión, pues incluso fue apodada por los demás como "la gorda", además de otros adjetivos que en situaciones particulares la hacían blanco de dichas ofensas, como por ejemplo, en una ocasión en la cual sus compañeros se mofaban de ella, ya que le decían que su novio "el taxista" iría a verla, ella se molestaba y les decía que la dejaran en paz y los ofendía como se mencionó anteriormente.

Otro factor que generaba esta situación era que por lo regular ella no deseaba participar en las actividades que realizaba el grupo, tales como juegos o trabajos en equipo, esto fue notorio en un ejercicio que se realizó, en donde la dinámica requería que se tomaran de las manos, cuando solicitamos a Gloria que tomara de la mano a Eva, ella se negó y no deseó participar.

Al centro del salón de clase, se encuentra Abel, como se mencionó él es hermano menor de Eva y mayor que Armando. Él en un inicio se mostraba muy serio hacia con nosotros, e incluso nos rehuía, cuando intentábamos platicar, se daba la vuelta y contestaba tajantemente, un sí o un no, sin posibilidad de proseguir con la charla, pero después de transcurrir algún tiempo empezó a aceptarnos y a convivir más con nosotros, enseñándonos incluso algunas palabras en otomí o invitándonos a participar en juegos que organizaban.

Abel es el más alto del grupo, delgado, de tez morena y casi siempre porta una gorra al revés. Su vestimenta se caracteriza por playeras con leyendas en inglés, las que hacen juego con su pantalón holgado (muy a la moda), el uniforme en muy pocas ocasiones lo usa, al igual que Lázaro y a diferencia del resto del grupo, quienes aunque no lo portan completo usan una o dos prendas ya sea la falda o la blusa.

Las actitudes de Abel hacia sus demás compañeros son muy serias y respetables, casi no molesta a nadie, además de que nadie lo molesta a él. Su desempeño escolar es regular y tardado a la hora de hacer o presentar su trabajo e incluso en ocasiones algo incompleto. Con la maestra se relaciona desde su lugar, casi no se levanta, salvo para jugar o a menos que sea muy necesario.

En el espacio siguiente, hacia atrás se encuentra Lázaro y aunque en ocasiones se cambia de lugar sentándose junto a Abel, por lo regular siempre se encuentra ahí. Lázaro tiene 11 años y es de los alumnos más avanzados cursando el cuarto grado.

Él es el "gordito del grupo", a su vez el más latoso e inquieto, también es de señalar que es el único miembro del grupo que vive en el predio número 380, en donde es hijo del representante de dicho lugar.

Lázaro se la pasa molestando a sus demás compañeros, en especial a las niñas y como se mencionó, muy frecuentemente a Gloria, con quien se ha llegado a dar de golpes además de ofenderse en otomí. La profesora está continuamente regañándolo con gritos y amenazas, las cuales él toma sin mucho interés, pues no tarda en volver a "hacer de las suyas".

Como se mencionó él es de los alumnos más avanzados en cuanto al grado, así como también en su lecto – escritura y en la materia de matemáticas, por lo que cuando él lo desea concluye sus trabajos muy rápidamente, tras una sencilla explicación de lo que tiene que realizar. Él nos comenta que asistió al Jardín de niños en su pueblo natal y además cursó algunos grados de primaria. También recuerda que se estaba muriendo cuando tenía 4 años aproximadamente, pues le dio mucha calentura y lo tuvieron que trasladar a la ciudad de México a que lo atendieran.

Lázaro nos refiere que él no trabaja, por las tardes se dedica a jugar y a ver televisión, esto fue constatado ya que en las visitas a su predio el siempre estaba en su casa o en las afueras jugando con los niños que ahí se encontraban, por lo regular más pequeños que él.

En sí, Lázaro es uno de los alumnos que se caracterizan por ser bromista, pícaro y en algunas ocasiones sarcástico e irónico, tanto en las relaciones con sus compañeros como con la maestra, aunque esto no le resta que los demás lo integren en las actividades y juegos que realizan dentro y fuera del salón.

En este espacio también se encuentra Armando, él por lo regular siempre está en su lugar detrás de su hermano Abel, que le da cierto parecido en la mayoría de sus rasgos, aunque en la estatura y el color de tez se diferencian.

Armando desde el inicio de nuestras incursiones al salón, se mostraba aún más apartado y esquivo que su hermano, comportamiento que a pesar del tiempo todavía ha permanecido aunque en menor grado, casi no habla con nadie. Los trabajos que realiza en su cuaderno el cual se nota muy descuidado, además de que lo cambia constantemente, los hace solo sin preguntar a nadie aún cuando no sea la forma correcta. En cuanto a su trato con la maestra, este es muy distante y a veces hosco; mientras ella intenta explicarle las cosas él se nota distraído y falto de atención, así en varias ocasiones le han llamado la atención pues aparte de no atender molesta a sus compañeros.

Él cursa el segundo grado y tiene doce años, le agrada mucho jugar fútbol con sus compañeros, es a quien eligen en un principio y las relaciones que guarda con los demás no difieren mucho de las que muestra hacia nosotros, e incluso en las visitas que realizamos a su casa, nos rehuye, no nos saluda y se retira del lugar al que llegamos, poniéndose simplemente a la expectativa de nuestras acciones. Por ejemplo en cierta ocasión que se visitó la comunidad en donde se charló con la señora Margarita, mamá de Eva, Abel y Armando, este último al mirar que nos acercábamos a su casa caminó en sentido contrario, evadiéndonos, lo seguimos y cuando intentamos saludarlo agachó la cabeza, estiró la mano y a la primera oportunidad se movió de ese lugar.

En cuanto a su desempeño escolar, Armando es de los que tienen menor promedio, su mamá nos comenta que no se sabe las vocales, además de que ha perdido sus útiles en varias ocasiones mismos que la maestra le ha repuesto: "él en comparación de sus hermanos Eva y Abel, es el que menos sabe, no quiere hacer sus tareas, tiene más faltas y se la pasa el mayor tiempo jugando".

Daniel al igual que Lázaro, es uno de los alumnos más avanzados, cursa el tercer año, así como también uno de los más inquietos, pues mucho del tiempo que permanece en el salón se la pasa molestando a sus compañeras, principalmente a Cristina y a Gloria, lo que ocasionaba que la maestra estuviera constantemente llamándole la atención, de hecho éste fue el motivo por el cual – según sus compañeros – al iniciar el nuevo ciclo escolar lo sacaron de la escuela y

se regresó al pueblo, ya que seguido le daban quejas de su mal comportamiento a su abuelita, con quien vivía. Es importante señalar que su abuelita era estricta con él, incluso le prohibía asistir a los juegos de fútbol que se realizaban en la glorieta de Insurgentes y en donde jugaban sus amigos.

Daniel tiene trece años, es de estatura mediana y de complexión un poco robusta. Lacio y de tez morena, como una característica particular tiene una nube en una de sus pupilas. Se relaciona muy bien con sus compañeros en cualquier actividad que se realice dentro o fuera del salón, no tiene dificultades con ninguno aunque molesta a algunas niñas. Con quien siempre se le veía jugando era con Lázaro, de hecho en las actividades escolares las realizaban acompañados, pues regularmente eran las mismas para ambos ya que cursaban el mismo grado.

Daniel cursó unos años en la escuela de su natal Santiago Mezquitlán, desconociéndose qué años cursó allá, pues el alumno no pudo referirnoslo, a pesar de que él se mostró muy amigable y jocosos con nosotros en cada una de las visitas que se realizó a su escuela y a su comunidad.

Del lado que se encuentra el escritorio, están ubicadas el resto de las niñas. Hasta adelante se sienta Norma quien tiene doce años y cursa el tercer año, del grupo es la más baja de estatura, tez morena, complexión delgada y ojos semirrasgados. En lo que respecta a su desempeño escolar, es la que sobresale por sus calificaciones y los trabajos que realiza dentro del grupo, mantiene el más alto promedio. A la hora de realizar las actividades o tareas que designa la profesora, es quien termina primero y sin consultar o pedir ayuda.

En un inicio su actitud fue de antipatía hacia nosotros, aún esta actitud ha prevalecido. Durante actividades físicas o en el recreo no le gusta participar en los juegos que organizan sus compañeros, siempre se muestra seria y es difícil verla sonreír. Con la persona que se relaciona más es con Lucía, siempre se les ve juntas. La relación que establece con la maestra es de respeto y marca siempre límites en cuanto a las relaciones que establece con los demás dentro del grupo.

Por las tardes vende chicles en la zona rosa, acompañada regularmente de Cresencia o Gloria, pero nunca sola, en ocasiones limpia parabrisas, ya que según menciona ésta actividad le deja más dinero, el cual lo comparte con su mamá para gastos mismos de la escuela y los que se necesite en su casa.

Enseguida se ubica Verónica, en ocasiones se sienta sola y otras veces con Lucía. Es delgada, tez blanca, cabello obscuro, lacio, largo y por lo regular lo usa trenzado. Se muestra tímida tanto dentro como fuera del salón, en su rostro se percibe una sonrisa, la cual aparece cuando se le pregunta algo, además de esconder sus manos entre sus ropas y en ocasiones se agacha o evade la mirada.

Mantiene un promedio regular, a pesar de que es una de las que tiene mayor inasistencias en lo que va del año escolar. Verónica es de las alumnas que mostró desde el inicio aceptación hacia nosotros, además de que siempre se muestra amigable y risueña.

En ocasiones le ayuda a su mamá a hacer muñecas, rellenándolas o cortando tela, actividad que no le agrada y además le aburre. La mayor parte de la tarde se queda en su casa jugando con sus primos o sobrinos y sólo en pocas ocasiones le ayuda a venderlas.

Lucía tiene trece años, cursa el tercer grado, es la más alta de las niñas, tez morena, delgada, cabello largo y negro, tiene labios gruesos. Es de las alumnas que tiene un gran número de inasistencias y su desempeño es regular.

Cristina es la hermana menor de Ezequiel, tiene diez años y cursa el segundo grado, por lo regular se sienta con Cresencia. Es de baja estatura y talla, tez clara, cabello largo, obscuro y desalineado. Es una niña muy tímida y casi siempre es molestada por sus compañeros, es dependiente de su hermano y de la maestra, ya que son estos quienes la defienden ante cualquier situación.

Cuando se le pregunta algo a Cristina, su hermano no tarda en responder y ella sólo se queda callada. Regularmente falta, es la que sobresale por las inasistencias y la que tiene el más bajo promedio de su grupo, en pocas ocasiones participa y es frecuente verla detrás de la maestra.

Al igual que su hermano Ezequiel fue trasladada a un albergue, ya que su padre continuamente los golpea y están en espera de la resolución que las autoridades determinen.

Crescencia tiene doce años, es delgada, tez clara y cursa el primer año como oyente. Ella fue una de las alumnas que entró ya iniciado el ciclo escolar, por lo que su incorporación al grupo fue lenta, no se integraba a las actividades y juegos que los demás organizaban. Crescencia se mostraba muy tímida hacia con nosotros, casi no hablaba de su familia, ni de ella. Lo que supimos de ella fue a través de sus compañeros, quienes nos mencionan que vivía con su abuelita y que por las tardes vendía chicles en la glorieta de Insurgentes.

Cuando se dirige a sus compañeros, Crescencia hace más uso del otomí que del español, así como utiliza un volumen de voz muy bajo. Hacia la maestra, por lo regular no se dirige y sólo se levanta de su lugar para que se le asigne una tarea. Con lo que respecta a su desempeño, Crescencia es de las que tienen bajo promedio y una de las que mantiene mayor inasistencia. 3

3.10.3 Observaciones en el patio escolar

El patio, espacio donde los alumnos pasan parte del tiempo del horario escolar, lugar que es utilizado para descansar, recrear, desarrollar habilidades, limitar otras, disciplinar, etc., ello según sea el momento, el recreo, la formación de los alumnos, la hora de diversión física o incluso sirve como vía corta a la salida de la escuela, ya que nadie se va por los pasillos.

3. En el anexo 3 se muestra la tabla de calificaciones del grupo 9-14



Alumnos en clase de Educación física

En un día común de asistencia a clases se puede notar la llegada de los alumnos otomíes en pequeños grupos de dos o tres alumnos, al llamado a la formación, los alumnos en general se forman por grados del primero al sexto grado, colocándose el grupo de alumnos otomíes a un lado del sexto (ligeramente separado del grupo de sexto en proporción al espacio existente entre los demás grados, esto actualmente ya no es tan notable), las instrucciones en la formación son dadas vía micrófono, cuando se da una instrucción específica a un grupo. Para el caso del grupo otomí, a este se le conoce como el grupo 9-14, siendo por ejemplo cuando pasan a su salón, se le llama "el grupo 9-14, avance a su salón", así también éste es el último en avanzar, quizá por colocarse hasta el extremo de la formación.

Es poco común ver a alumnos en el patio fuera del horario de recreo o fuera del horario de Educación física sólo sale un grupo, a veces dos coinciden y la hora del recreo es a las 16:30hrs.

Al recreo regularmente salen todos y pocas veces se ha visto que dejan sin recreo a algunos de los alumnos del grupo otomí, aunque era más frecuente encontrar que algunos alumnos preferían quedarse en su aula a platicar, saliendo a comprar algún alimento, o también es frecuente que los alumnos jueguen en su salón, incorporando al aula como un espacio de juego más en la hora del recreo.

El quehacer de los alumnos otomíes en la hora del recreo es muy variable, juegan fútbol, juegan a empujarse, incluso en algunas ocasiones de una manera pesada entre ellos, lo que sí es común ver es que casi siempre los juegos son entre ellos, así también cuando se llegaba a tener encuentros con otros niños no otomíes en un plano de juego, por lo regular en el fútbol, para ello formaban equipos: niños otomíes contra algún equipo de otro grupo, rara vez se llegó a encontrar un grupo mixto donde se incorporaran niños otomíes con otros niños no otomíes. Cabe señalar también que en el equipo otomí se incorporaba Eva que a decir verdad no desconoce los menesteres de este deporte.

En ocasiones en que ha coincidido la visita a la escuela con el día que les toca Educación física, a los alumnos les gusta que nos integremos en sus juegos, que por lo regular es el fútbol. Al respecto, en una ocasión en que no acudió su maestra, los alumnos se integraron con el grupo de sexto grado, después del recreo la maestra dio permiso a todos los alumnos a salir a jugar fútbol. Se formaron dos equipos, por un lado Lázaro eligió a todos sus compañeros y "paisanos" y por el otro, un niño llamado Luis, perteneciente al grupo regular, seleccionó a su equipo tomando en cuenta sólo a niños de su grupo e inclusive completando con niñas, los investigadores quedaron integrados en ambos equipos. En el transcurso del partido, los niños otomíes se empezaron a enojar por ir perdiendo, lo cual produjo que comenzaran a decir insultos y burlas, siendo el caso que la pronunciación del español de Lázaro era motivo de burla por Luis, el niño del equipo contrario. Al final del juego los otomíes estaban sumamente molestos y seguían discutiendo con el equipo contrario.

Al principio de la investigación y en las primeras visitas a la escuela, el grupo otomí en el patio de juegos era muy compacto y con poca movilidad, es decir, que permanecían en una

misma área en grupo de mujeres y grupo de hombres, a la fecha se puede notar que juegan más, se juntan sólo en pequeños grupos de dos o tres personas, aunque entre ellos se puede decir que el contacto con los demás niños de otros salones es mínimo. Así también se encuentran las mismas discusiones con la maestra sobre el horario de Educación física, pues ellos quieren salir, independientemente de que sea o no su turno.



Patio central durante el recreo

3.11 Visita a la comunidad Santiago Mezquititlán

Se procedió a visitar el pueblo de Santiago Mezquititlán, ubicado en el municipio de Amealco, Estado de Querétaro, con la intención de conocer el lugar de origen de las personas otomíes. En esta visita se contó con el apoyo de la señora Margarita, madre de Juan Ventura, (líder de la comunidad), Eva, Abel y Armando; pues coincidía con una visita que la señora haría junto con su esposo.

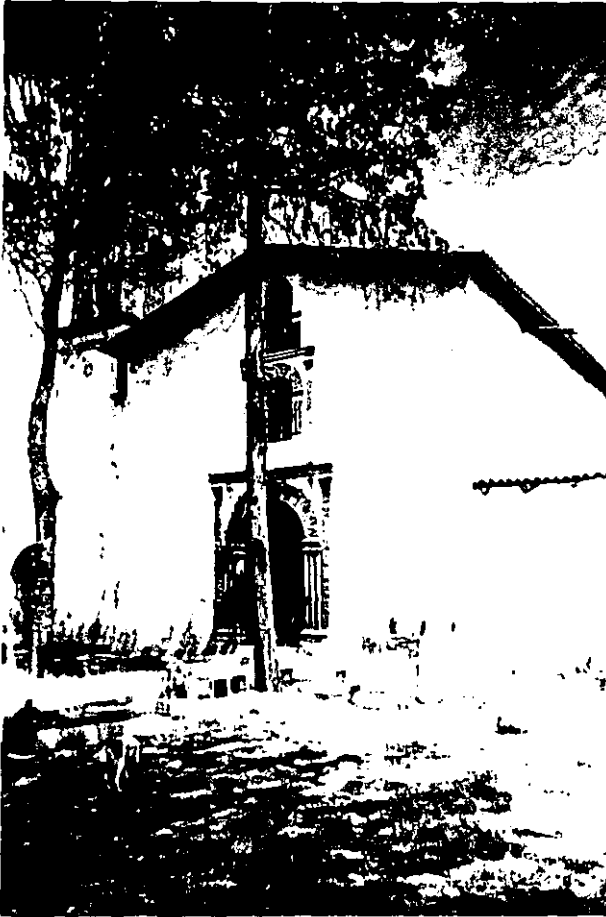
El pueblo se encuentra enclavado en la sierra, se percibe que el clima es templado, registrándose bajas temperaturas por la noche y la mañana y algo de calor por la tarde; notoria es la pequeña presa que alberga el pueblo, pues por la tarde da la apariencia de un gran espejo recostado en plena llanura.



Presa de Santiago Mezquititlán

Una vez en el pueblo visitamos la iglesia, esta se muestra muy antigua, y en el interior se perciben los santos iluminados de cientos de veladoras y cirios, ahí preguntamos por alguna autoridad con la cual pudiéramos entrevistarnos, nos indicaron que "el fiscal" que en ese momento se encontraba podría darnos alguna información.

El fiscal de la iglesia (algo así como el encargado), nos informó que el pueblo fue fundado hace quinientos años, lo muestra un pequeño monumento a un lado de la iglesia, como la erección del pueblo. Agregó que él sólo sabe que a este lugar llegó un señor y tres mujeres por aquellos tiempos de la conquista y son quienes fueron los primeros moradores de este lugar.



Iglesia de Santiago Mezquititlán

Cabe destacar que, la sierra ha sido poblada por otomíes desde mucho antes de la llegada de los españoles y que al ser dividido el territorio, aquellos quedaron repartidos en lo que hoy es Hidalgo, específicamente la Huasteca Hidalguense, el Estado de México en donde incluso existe el Centro Ceremonial Otomí y en un área de Querétaro.

**ESTA TESIS NO SALÉ
DE LA BIBLIOTECA**

La comunidad está dividida en seis barrios, cada uno con un Subdelegado, que a su vez rinde cuentas al Delegado que se encuentra en el primer barrio, el más antiguo y es en donde se encuentra la presidencia municipal, la iglesia, escuela, panteón, etc. Los días domingos se conforma una pequeña plaza en el centro, a un costado de la iglesia y en este día se oficia misa, pues el padre sólo asiste este día, o en caso de algún evento extraordinario.



Domingo en Santiago Mezquitlán

La forma de subsistencia está centrada en la siembra de maíz y frijol, las parcelas están distribuidas a través del comisariado ejidal, es decir, la tierra es propiedad del ejido, por lo que no existen títulos de propiedad individual. Algunas parcelas son de temporal, otras son de riego, aunque el agua cuesta un poco y está distribuida a través de un pago en efectivo o una faena (actividad comunitaria para tener acceso al agua).

Otra forma de sustento es la que se refiere a la fabricación de artesanía, es decir, "la muñeca", realizando varias decenas que luego venden a sus paisanos que radican en las Ciudades como el

Distrito Federal, Monterrey o Guadalajara, por mencionar algunas, e incluso tomando este punto, se nos mencionó que la mayoría de los jóvenes viajan a otras ciudades en busca de trabajo más remunerado, también agregaron que la tercera parte de la población del pueblo que se nos dijo, llegaba alrededor de los 12 000 habitantes, está fuera tanto del estado, como algunos pocos del país, es decir en Estados Unidos.

Con respecto a las personas que migran, se nos comentó acerca de aquellas que están viviendo en el Distrito Federal, en específico en la Avenida Chapultepec, que al parecer todos tienen algún pariente o conocido por allá, y no ven bien la forma en que viven "todos amontonados, dedicándose sólo a tomar", a su vez agregan que no es bueno que ellos allá digan que no tienen nada "si todos tienen un pedazo de parcela y una casa", por ejemplo, la señora Margarita tiene su casa sin puerta, tiene sus tierras que ya ni atiende, "si yo estuviera allá buscaría un buen trabajo para traerme al pueblo si quiera para el refresco, no que mi hermano se la pasa tomando y no hace nada -decía una de las personas con quien charlamos-.

En una ocasión un señor estaba muy enfermo y mejor se lo llevaron al Distrito a que se muriera allá, pues les ayudaban con lo de la caja y lo del entierro.

Para algunas personas es mejor estar aquí sembrando y trabajando la muñeca, que ir a vivir en malas condiciones a las ciudades. Aquí hay que ser un poquito conformistas con lo que se tiene y cuando hay para "el chesco", pues tomárselo y cuando no, pues aguantarse. Aunque la mayoría ya ha estado en la ciudad, ya sea por trabajo o de visita, en períodos que pueden ir de los diez años a los diez meses.

El uso del lenguaje otomí en los menores es muy escaso y también en las escuelas no se procura. Al parecer sólo hay un profesor que es otomí, pero no es de este pueblo, se casó con una persona de ese lugar por eso vive en este pueblo, pero no enseña en otomí. Así en la casa se les motiva para que aprendan el castellano, ya que los parientes de la ciudad llegan hablándolo; "yo le enseño a mi hijo a hablar el español para que no me lo apantallen sus primos de la

ciudad". Sólo es en el ámbito familiar, con las personas mayores quienes hablan y hacen uso del lenguaje otomí. Así también el mayor uso de este, está sustentado en las mujeres, quienes para sus diferentes contactos con otras señoras, hablan en su propia lengua más que los hombres. Esto genera que los niños sí entiendan el otomí, pero como no se les motiva a hablarlo, sólo lo escuchan y comprenden, pero no pueden expresarse en otomí como sus progenitoras.

En lo que respecta a las fiestas que se festejan, los dos eventos principales son el 15 de mayo a San Isidro Labrador, que coincide con el inicio de la siembra y el 25 de julio al santo Santiago Apóstol y que coincide con la fecha de la cosecha. Aunque cada fin de semana hay fiestas en los diferentes barrios, ya sean bodas, bautizos o quince años, e incluso en un mismo sábado, cuando varias personas aprovechan la visita del padre, llega a haber varias fiestas "hasta parece competencia, pues a los que les gusta bailar van a la fiesta que tiene el mejor sonido, antes había pura tambora, ahora puros grupos y mientras sea de fuera y más caro, mejor".

La vida del pueblo se ve muy pacífica y es sólo los días domingos cuando a un lado de la iglesia las personas salen a pasear, ya sea en el tanguis o en el atrio de la iglesia.

Los jóvenes también aprovechan el domingo para ir a jugar fútbol, pues al parecer existen varios equipos en los diferentes barrios, dichos juegos por lo regular concluyen con reuniones fuera de las tiendas donde compran cerveza festejando el marcador del partido.

En el caso de las personas de más edad, se reúnen fuera de las pulquerías o de los puestos ambulantes que lo venden en jarros de barro. En esa ocasión alrededor de las cuatro de la tarde, mientras algunas personas rezaban en la iglesia, varios jóvenes estaban tomados a fuera de las tiendas, las cuales están ubicadas en el centro del pueblo.

Santiago Mezquititlán podría sumarse a la gran mayoría de comunidades o pueblos indígena-rurales que conforman esta región del país, comprendiendo los estados de Hidalgo, Querétaro y el Estado de México, en donde la población mayor permanece en su comunidad guardando con ello más el arraigo a sus tradiciones, mientras las generaciones jóvenes salen a probar suerte a otros lugares vía la carretera municipal que atraviesa el pueblo y la conecta a la "civilización", y con ello impregnarse más de ella.

CAPÍTULO 4

UN ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se muestra un análisis de los resultados obtenidos partiendo de los postulados que en el marco teórico se dan cita y en función de los ejes temáticos establecidos. En primer lugar se enfoca a las condiciones de vida en su lugar de origen considerando aspectos culturales, sociales, económicos, educativos, etc. De ello consideramos importante extender el análisis hacia las condiciones de incorporación del grupo otomí a la cultura dominante, vinculando los aspectos de emigración de su lugar de origen con la finalidad de esclarecer como ha sido este proceso de incorporación hasta la actualidad. Finalmente se centra el análisis en dos espacios interactivos: escuela y familia y su vínculo en el proceso de escolarización del niño indígena otomí, considerando al alumno como un eslabón central en esta relación.

4.1 Condiciones de vida de su lugar de origen

Históricamente el pueblo otomí se ha caracterizado por constantes emigraciones producto ello de diversos factores como son: por invasión de poderíos de otras etnias (hablando de la época precolombina), la búsqueda de tierras fértiles para cultivar y, durante la conquista, la presencia de los españoles, no obstante a ello, los otomíes se distinguen como una comunidad dedicada a la Agricultura, principalmente en el cultivo del maíz, particularidad que en la actualidad paulatinamente está desapareciendo.

La tierra en Santiago Mezquititlán ya da muy poco a muchos de los que intentan cultivar el maíz como forma de subsistencia, la mayoría depende de la agricultura de temporal y no tienen el poder económico para financiar un sistema de riego. De ésta situación empieza a aparecer el fantasma de la emigración de las cabezas de familia hacia otros lugares para trabajar y dar sustento a sus familias, como lo menciona Rubio (1987, en Méndez Y Mercado, 1994) en donde señala que a partir de los factores anteriormente citados, las personas se ven en la necesidad de

desplazarse a zonas "comparativamente más desarrolladas". Pero esta emigración temporal en sus inicios es el principio de una movilización más grande, es decir, el traslado de familias enteras, estrategia que no se gesta a partir de ese momento o por una necesidad económica en particular, sino que responde a aspectos que se han generado a través de la historia de la cultura otomí, condición que puede ser considerada como una "habilidad cultural sedimentada", que le permite una negociación, en donde el individuo echa mano de ésta, como estrategia para favorecer su subsistencia (Bertely, 1996) y que viene a constituir parte de la esencia del grupo.

En este sentido cabe mencionar la importancia de la organización social de la comunidad otomí, donde la familia es la base fundamental que influye en la vida económica y social del grupo, por lo que no es de extrañarse el traslado subsecuente de toda la familia. En Santiago Mezquititlán se encuentra una organización política social en donde la comunidad otomí se divide en barrios que a su vez son representados por consejos, donde existen los principales -personas que tienen el poder de tomar decisiones- aspecto que se mantiene en la Ciudad de México de una forma similar, encontrándose un representante "oficial" no de una familia, ni de una colonia, sino de una comunidad otomí; y otro representante -mujer- que es líder conocido en la comunidad. Estrategia de organización social que le ha permitido o que ha jugado un papel importante en la incorporación a la sociedad actual, aspecto que debe ser reconocido como otra "habilidad cultural sedimentada".

Las expectativas en Santiago Mezquititlán son limitadas, los servicios son precarios, luz, agua, sólo en la zona céntrica, en su mayoría existe el uso de letrinas. La adquisición de productos básicos: ropa, comida, utensilios, etc., sólo puede realizarse en la plaza de los días domingos. Estos aspectos en la vida cotidiana vienen a dificultar la subsistencia de la comunidad, si aunamos que la condición económica es limitada, ello agrava la vida y permanencia de las personas otomíes en esta zona. De estas zonas nos habla Aguirre (1991) cuando hace referencia a las zonas de "depresión o de refugio" en donde las comunidades indígenas fueron obligadas a replegarse.

La enseñanza pública de ser "gratuita" se vuelve inaccesible a gran parte de la población en edad escolar y pareciera ser que es un proyecto que responde a una óptica extraña al indígena otomí, al menos en la parte esencial de la cuestión, es decir, no es que los padres no manden a los hijos a la escuela por carecer de medios, sino que no esperan mucho de la enseñanza en el niño dentro de ese contexto.

Esto puede responder a que la situación educativa en Santiago Mezquititlán es llevada a cabo sin considerar las particularidades del contexto en que se labora, es decir, no se considera que el niño otomí en muchos casos habla su propia lengua y las personas que dan la instrucción no hablan ni utilizan este lenguaje, lo que en definitiva dificulta el aprendizaje del educando, en este sentido el niño se encuentra por primera vez ante un sistema de valores y reglas establecidas que debe asimilar de manera involuntaria, lo que trae como consecuencia un desfase entre lo que el niño trae de su casa y lo que le es enseñado en la escuela (García y Vallena, 1992). Estas experiencias han conformado los primeros contactos ante un medio ajeno institucional mismas que conformarán un repertorio que será llevado a cualquier nuevo contexto. Es de considerar que los proyectos institucionales son asumidos como propios aún en comunidades alejadas, en donde al ser dominantes tienden a dejar de lado las formas tradicionales que pasan a ocupar un lugar subordinado (Bartolomé, 1993).

4.2 Contexto familiar

La familia otomí conformada por padres, tíos, abuelos y por supuesto hijos en la cual los lazos consanguíneos y afectivos juegan un papel primordial en cada uno de los actos cotidianos de la vida de la comunidad, es siempre un lugar de resguardo, cuidado y atención compartida entre quienes la conforman, apoyándose en quehaceres, alimentación y cuidado de los integrantes más chicos y, por qué no, de los mayores también.

La dinámica de la familia otomí guarda mucho parecido a la que mantenían en Santiago Mezquititlán, su pueblo de origen y si aunamos que sus lazos consanguíneos no se pierden al

trasladarse, es de esperar que los padres continúen reproduciendo la forma de vida que llevaban en su pueblo. Esta dinámica familiar les ha permitido subsistir, mantenerse unidos como grupo y negociar en este nuevo entorno a pesar de las dificultades y peripecias que han experimentado. Es importante mencionar que el traslado que hacen las familias otomíes no es individual, es decir, se trasladan en grupo: hermanos, cuñados, tíos, primos, etc., ésta característica es común en familias de origen indígena, "habilidad sedimentada" (Bertely, 1996) que se ha presentado al trasladarse a un nuevo entorno.

Los roles que juega cada uno de los integrantes de la familia surgen a partir de las exigencias que el nuevo contexto les impone, es a partir de ellas, que hijos y padres se ven en la necesidad de incorporarse a labores y actividades (comercio ambulante, trabajos informales) para la manutención de la familia, "todos trabajan para mantener a la familia independientemente de la edad que tengan".

Los niños han desarrollado habilidades que les permiten negociar y manejarse en las calles, subsistiendo y estableciendo contactos con turistas, comerciantes, policías, etc. Estas actividades están lejos de ser realizadas en su pueblo natal, en donde la mayoría de sus actividades se relacionaban al trabajo del campo, pero al incorporarse se han visto en la necesidad de hacer uso de sus habilidades e implementar nuevas estrategias.

Una "habilidad sedimentada" que se presenta en estas relaciones, es la que se muestra cuando alguna persona extraña incursiona en su comunidad o grupo, ellos adoptan una actitud reservada e inclusive desconfiada, empezando a utilizar su lenguaje para comunicarse, lo que impide que el extraño se entere de lo que se está hablando. Esta habilidad es una estrategia que les sirve en gran medida y en muy variadas situaciones, para que sólo ellos sepan de lo que están hablando.

Por su parte los padres han mantenido más las labores que desempeñaban en su comunidad, tales como albañilería o la elaboración de muñecas, bolsas, adornos, etc. incorporando a los hijos más pequeños en estas actividades. Esta labor les ha permitido subsistir y les da un rasgo

que los diferencia de los otros grupos indígenas que viven en el D. F., pues sus artesanías son propias de su etnia así como han estado presentes por largo tiempo, siendo enseñadas a través de la tradición oral de padres a hijos. Es de hacer notar este hecho, pues es uno de los aspectos y una "habilidad sedimentada" que ejercen y los diferencia como un grupo indígena, pues este rasgo no es propio de las familias de la Ciudad.

Con lo que respecta a su lengua y como se observa tanto en su pueblo como en su comunidad, son las madres quienes hacen más uso de ésta, hablando casi todo el tiempo el otomí y utilizando poco el español, a diferencia de sus hijos y del esposo. Esto se puede entender si consideramos que es la mamá quien pasa más tiempo en casa, haciendo las labores domésticas y estando menos en contacto con personas extrañas a la comunidad, además ellas, por lo regular no se relacionan con personas fuera de la comunidad y si lo hacen es con el consentimiento del esposo, quien a su vez pasa más tiempo fuera y en contacto con personas que hablan el español.

Por su parte, los niños del mayor al menor hablan el otomí en esa proporción, siendo los más pequeños quienes están haciendo más uso del español a diferencia de sus hermanos mayores, quienes hablan el otomí en situaciones familiares o como estrategia de resguardo ante algún extraño como ya se mencionó. El uso del español ha sido priorizado para la sobrevivencia en la ciudad, es aquí donde los niños han respondido a las exigencias del entorno con bastante flexibilidad incorporando el español de una manera más rápida que sus padres, siendo que a algunos de ellos les cuesta todavía trabajo hablarlo y/o entenderlo.

Lo anterior puede responder a los apoyos institucionales que la comunidad otomí ha recibido y ha sabido agenciarse, ya que diversas instituciones (algunas con malas intenciones, haciendo uso y abuso de su condición) han aparecido para brindarles apoyo tanto en especie como en atención educativa, tanto para los adultos como para los niños. Un ejemplo de ello es el que se observó con el Colibrí, Asociación Civil que "prepara" a los niños para su incorporación a la primaria, además de brindar desayunos tanto a niños como a sus familias.

Estas relaciones con instituciones ya sean gubernamentales o no y que aparecen para "brindar apoyo", tiene una larga historia que ha estado presente durante mucho tiempo. De ello se refiere Bertely (1996) quien habla de la importancia que tiene el no reducir a un momento específico como lo hace Ogbu (1990) la incorporación de un grupo minoritario a uno mayoritario dominante, pues las comunidades indígenas han enfrentado diferentes proyectos culturales dominantes que los han llevado a construir diversas estrategias en estas relaciones.

De estas relaciones, la comunidad otomí ha tenido diversas experiencias, por un lado promesas incumplidas, malos tratos y discriminación, y por otro, apoyos directos en especie y educación, pero ha sido una constante la que ellos reciben, este apoyo aunque en la mayoría de los casos son presa de estas instituciones es un simple paliativo, es decir, no toman en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad, priorizan o sólo toman en cuenta los objetivos de sus proyectos. En este intercambio o negociación los otomíes han salido poco beneficiados.

Es para los padres situación importante la que sus hijos asistan a la escuela lo cual representa una mejora en el futuro, tanto en los niños como para ellos, pues aunque los niños sean menores, estos ayudan al sostenimiento de las necesidades familiares y si la escuela es un medio que facilite la incorporación a un trabajo, es entonces que toma un objetivo concreto para los padres, aún cuando su apoyo y presencia en la escuela es irregular, pues éstos no asisten a juntas o reuniones convocadas por la misma escuela. Es aquí donde podemos apreciar que a pesar de que en este contexto (citadino) la escuela adquiere un valor diferente, ya que en ella se ve la posibilidad de mejora, su experiencia en la función que como tutores tienen, no concuerda con la adquirida en su lugar de origen, pues su presencia no es tan solicitada, ya que para el profesor rural es cotidiano el que los alumnos asistan sin todos sus útiles, con un mal aseo personal y que pocos cumplan con las tareas.

Aunado a esto, en varias ocasiones las señoras expresan el maltrato que reciben los niños y ellas también por parte del personal de la institución educativa. Esto genera que la presencia de las madres en la institución educativa sea poco frecuente, sólo en acontecimientos especiales o muy necesarios, lo que acarrea dificultades para los profesores pues exigen el cumplimiento de

tareas, el aseo personal de los niños y la presencia de los padres a cada momento con la intención de llamar la atención a estos por el incumplimiento de sus peticiones, sin tomar en cuenta la historia ni la condición en que se encuentran sus alumnos.

Todo ello genera un conflicto para el profesor, pues él tiene la responsabilidad de educar a su alumno, pero al no poderlo integrar ni a él ni a su familia al proyecto que está transmitiendo, se frustra y a su vez conflictúa al alumno que está intentando cubrir los requisitos que éste le pide.

4.3 Contexto escolar

Es la escuela, espacio vital en donde los niños participan e interactúan en la asimilación y construcción del conocimiento, sea este formal o informal, es también un espacio donde se gestan toda una serie de relaciones equivalentes a las prevalecientes en todo el sistema educativo, en donde están presentes autoridades y subalternos en una línea de autoridad descendente en la cual los alumnos son el último eslabón.

Estos factores son en particular especiales en el caso de los alumnos del grupo 9-14, el cual en su totalidad está conformado por niños pertenecientes a la etnia otomí. Esta condición que es transmitida desde el momento de su nacimiento, mismo que se da en el seno de su grupo social con todas las implicaciones sociales y culturales que ello implica, sale a relucir en cada uno de los actos de estos niños, en cada uno de los tratos que tienen hacia el profesor y hacia los demás niños de la escuela, como individuos pertenecientes a una minoría, en el afianzamiento que de los conocimientos curriculares hacen, a partir del "conocimiento cultural" (Paradise, 1991) que se refleja en el salón de clases, así como de la percepción que ellos tienen de la escuela y a su vez la percepción que la escuela como "institución normalizadora" (García y Vallena, 1992) tiene de ellos.

De acuerdo a la información obtenida en la comunidad otomí, el tema educativo no es nuevo, pues varios niños ya habían cursado algunos años en la escuela de su comunidad. Estos

antecedentes educativos han desarrollado toda una serie de significaciones dentro del espacio de convivencia de los niños otomíes, quienes ya habían enfrentado este contexto en donde se encontraron con un orden establecido, estructurado y con una normatividad explícita y formal, aspecto que se ve involucrado en la negociación en las relaciones actuales. En este sentido los niños se encuentran ante un sistema de valores y reglas ya dados que deben asimilar de maneras diversas en su proceso de socialización (García y Vallena, 1992).

Los niños otomíes guardan una relación entre ellos estrecha, de unidad, un tanto cerrada hacia las situaciones externas; juegan, se pegan, se ofenden entre ellos utilizando el otomí, su propia lengua, la cual está vedada para la profesora o personas ajenas al grupo, es decir, echan mano de sus "habilidades sedimentadas" para manejarse y negociar con el contexto.

En el aula, los alumnos desempeñan cada uno un rol designado por ellos mismos, que los demás reconocen y eventualmente incorporan en los diferentes quehaceres y actividades que tanto la maestra como ellos realizan en tareas, juegos, trabajos, etc., es decir, se manifiesta el "conocimiento cultural" propio de los alumnos, el cual tiene su origen en el contexto donde han crecido (Paradise, 1991).

Durante las exposiciones que la profesora hace ante el grupo, de los conocimientos que los niños deben asimilar, estos transcriben lo que la maestra les apunta en el pizarrón, tarea que es liderada por las niñas quienes están en mejor posición que sus compañeros varones en el manejo de la lecto-escritura, ellas son de hecho, las que por regla concluyen, así como entregan sus trabajos a revisión antes que los niños, quienes por su lado son los que terminan al último y siempre a regañadientas de la profesora. El "conocimiento cultural", condiciona lo que sucede con los contenidos académicos, a través de actitudes y comportamientos frente al quehacer escolar, facilitando o dificultando el aprendizaje que los niños hacen (Paradise, 1991) o creando resistencias colectivas ante éste (Molly Díaz, 1985, Jordan, 1985 citado en Paradise, 1991).

Dentro del aula, la maestra lleva un ritmo de trabajo en donde pocas veces se nota la planeación o el orden de la presentación de éstos, pasando de un contenido de español a uno de

historia o ciencias, sin previamente percatarse de la conclusión de los trabajos de sus alumnos o simplemente sin darles la debida importancia. La maestra al ser un instrumento de transmisión de los contenidos curriculares y del modelo cultural imperante, emitirá juicios a partir de ella, consciente o inconscientemente favoreciendo a algunos alumnos y desfavoreciendo a otros, lo que provocará que marque diferencias entre ellos (Bourdieu y Passeron, 1967: en Melero, 1993).

Sin embargo, los alumnos han aprendido a manejarse y relacionarse dentro del salón y a seleccionar a aquellos contenidos de su interés, interesándose cuando la clase pierde su letargo confuso e irreal sin sentido, y adopta un valor práctico para ellos, como cuando hablan de la calle y de su relación con las matemáticas, de cuánto gasta Juanito, si su madre le dio tanto para el mandado, etc. En este sentido, los niños otomíes se integran y participan cuando el tema que toca la maestra genera interés y polémica, es aquí donde los niños llevan la delantera al imponer su voz haciendo uso de golpes, gritos, manotazos, etc., que si bien no merman la participación de las niñas, si la disminuye e inhibe a cambio de resguardar que sea objeto de burlas o agresiones físicas, mismas que la maestra poco puede hacer para evitarlas.

El grupo 9-14 es percibido con los ojos de la anormalidad, por parte de la institución normalizadora, son sucios, desalineados, tontos, etc., los profesores critican y hacen comentarios despectivos de estos niños, comentarios que hacen eco en sus alumnos, quienes también toman su parte al no bajar de "indios y mugrosos callejeros" a sus compañeros, es aquí donde "los centros escolares cumplen una serie de funciones de legitimación, conservación y selección de una forma cultural frente a otras posibles" (Bourdieu y Passeron, 1967: en Melero, 1993). A pesar de esto los niños otomíes se relacionan y participan en juegos, aunque juntos, pero no revueltos con los demás en actividades recreativas y ceremonias de la escuela, dándole un tono particular a estas festividades, es decir, construyen y le dan fuerza a estas relaciones. La cultura es un escenario de conflictos, interpretaciones e intercambios. Rendón (1993) menciona que la cultura la vivimos cotidianamente, pero no solamente como espectadores, sino como productores de ella y es en este sentido que los niños otomíes son participantes activos en el matiz de tonalidades que da forma y figura a esta escuela en particular.

4.4 Relación escuela-familia

Todas estas experiencias escolares, en las cuales los niños se viven a diario, se impactan en el contexto familiar (el cual a su vez está presente en el salón de clases), en donde el niño coloca en una balanza las enseñanzas de la escuela y las aprendidas en su hogar, contraponiéndolas y balanceándolas para conformar toda una serie de significaciones que construirá en esta relación escuela-familia, en donde ambos espacios se vinculan y se entrelazan siendo el niño el eslabón entre ambos contextos.

Para ambas partes, es importante la asistencia de los niños a la escuela. Para el estado es una obligación el brindar educación a las clases marginadas, además de que proporciona números que engrosan las estadísticas nacionales de educación y para la familia no se trata sólo del atributo necesario para acceder a un trabajo, sino también brinda la posibilidad de trascender la explotación que define su modo de existir (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Bien, ahora, el niño otomí al ser el actor principal en esta relación se enfrenta a toda una serie de expectativas tanto propias como ajenas, que le permean su manera de vislumbrar el papel que desempeñará en ambos espacios. Por un lado, en la escuela debe cubrir los requerimientos y obligaciones escolares, dedicando tiempo y esfuerzo para acceder a toda una estructura en la que se le indica cómo debe de ser y cómo debe de hacer las cosas; y por el otro, debe participar en el sostenimiento de la familia, en donde debe enfrentarse a toda una serie de situaciones en las cuales debe de aprovechar las escasas posibilidades de traer dinero a casa, aprovechando al máximo su situación de infante y haciendo uso de sus habilidades ya conocidas o generando nuevas, según la exigencia del medio, pero al ser estudiante están puestas expectativas de una mejora y trascendencia económica, no sólo para él, sino para toda la familia. Sin embargo, ambos espacios se muestran en una contraposición en donde la familia otomí ostenta una forma cultural minoritaria y, la escuela una forma cultural eminentemente mayoritaria y dominante (Ogbu, 1990), y en donde el niño otomí es el mediador entre ambos contextos. La familia otomí al tener una condición de migrante debe negociar con el nuevo entorno, a partir de sus propias "habilidades sedimentadas" que le posibiliten la sobrevivencia y la expresión de sus

rasgos étnicos, siendo los alumnos otomíes quienes son parte de esta continuidad y quienes ostentan estas formas culturales alternas con las cuales se viven a diario en la escuela, mientras ésta debe desarrollar habilidades e inculcar valores establecidos en un proyecto que responde a un modelo cultural eminentemente dominante.

El niño otomí al pertenecer a una comunidad en donde se transmite una serie de "significaciones imaginario sociales" (Castoradis, 1988: citado en Pérez-Verdía, 1992) las cuales le fueron enseñadas en el contexto familiar y adquiridas a través del diario convivir, las trae consigo y se ven presentes al encontrarse en un nuevo contexto. En la escuela, el niño hace uso de ellas al enfrentarse con lo establecido por la institución y con las "significaciones imaginario sociales" de los otros alumnos, pero es en este contexto en el cual se desarrolla y convive, donde adquiere "nuevos" conocimientos que le son transmitidos por la maestra, siendo en realidad conocimientos que están estipulados por un currículo oficial, que pretenden formar un modelo de alumno sin considerar sus individualidades y más aún en el caso de los indígenas, sin considerar su etnia.

Pero son estos conocimientos los que son trasladados por el alumno a su contexto familiar, en donde son puestos en una balanza, confrontándolos con los adquiridos en su familia, es decir, el niño enfrenta aquello que le es dicho que debe de ser, con lo que ha vivido y vive a diario en su comunidad. Es aquí en donde sus expectativas, las propias y las de sus familiares se enfrentan a la realidad, a su realidad provocando que el niño permanezca o abandone la escuela, que tenga éxito o fracase en ella.

Pues es esta concepción de la escuela y la relación que la familia guarde con ella, vía el alumno, lo que facilitará o dificultará el papel que el niño lleve a cabo. El apoyo, la atención y la participación de los padres hacia sus hijos en las actividades escolares, la concepción de ellos hacia la escuela, es un factor determinante, ya que la escuela, el trato, el modelo que se aplique y el nivel de tolerancia hacia la individualidad está regularizado por la normatividad establecida, por lo que es poco flexible.

Pero es también de hacer notar que en este juego de apropiación el alumno otomí genera y crea, no se muestra inmóvil, participa, opina, experimenta, da solución y sobre todo se vive. Es increíble el ver cómo los alumnos responden a cada una de las situaciones que se les presentan, de la manera más variada e imaginativa, pues a pesar de su situación mediatizadora entre la escuela y la familia, ellos aprecian y aprovechan con gusto las diferentes opciones que se les presentan, mostrándose seguros y maduros, ya sea ante sus compañeros y profesores o ante familiares, amigos o extraños.

CONCLUSIONES

"Los indios víctimas del más grande despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras y siguen condenados a la negación de su identidad diferente, se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho a ser" (Galeano, 1992 en La Jornada).

La condición de existencia del indígena otomí en la Ciudad de México desde su perspectiva como individuo culturalmente diferenciado enfrenta un panorama real de desventaja, pues es discriminado y utilizado, por un lado por su condición de indígena y por el otro, por su condición de migrante, es decir, es un ser ajeno en la propia capital de su país. Un ejemplo de ello, dadas sus necesidades de asentamiento permanente, es el que la comunidad otomí se vea envuelta en conflictos interculturales que caracterizan su vida diaria en situaciones como la ilegalidad de su asentamiento en predios que según la ley no les pertenece, aunque esta misma ley no les provee la seguridad de no ser despojados de dinero destinado a la compra de un lugar para habitar o que los provea de las mínimas condiciones de una vida digna que por derecho les corresponden como ser humanos.

El indígena, ya sea otomí o mazahua o huichol, vive y se desenvuelve al margen de un proyecto de gobierno que no contempla y no hace valer sus derechos como ciudadano, lo que consecuentemente genera que se de continuidad a una conceptualización del indígena como "un ser extraño e inferior" a la cultura dominante y con ello crea las condiciones para la existencia de conflictos interétnicos.

No obstante a esto, el indígena otomí asentado en la Ciudad de México ha subsistido y no se ha replegado en la inmovilidad, sino por el contrario ha sabido negociar los vínculos necesarios con la comunidad dominante, lo que le da una esperanza a su existencia en contraposición a la alusión de Karina Avilés (1996) sobre el indígena en la Ciudad de México como "*un fantasma de la miseria*". El indígena otomí está presente y aunque su condición de existencia es precaria, va

escapando poco a poco de esta consideración gracias a sus "habilidades interculturales sedimentadas" que han conformado y utilizado a lo largo de un proceso histórico y con las cuales han negociado y afianzado espacios que les permiten su sobrevivencia. Quizá lo que haga falta es conocer más de cerca las comunidades indígenas existentes en la Ciudad de México que permitan una apreciación más objetiva de su presencia.

El panorama existente dentro del contexto escolar donde se puede ver discriminación y enfrentamientos entre alumnos, deja ver una falta de entendimiento del carácter intercultural que enfrenta la institución educativa en cuestión, donde ésta se niega e insiste en ver al alumno indígena como algo diferente y no como un alumno entre iguales, pero con características propias. Así también, provoca un ambiente marginador y represivo para el niño indígena, ello agravado por una inconsistente práctica docente, la cual da ejemplo de un desconocimiento de la cultura otomí y por ende un incongruente plan de trabajo, ello evidentemente influye directamente en el aprovechamiento del estudiante e influye también en la consideración que se tiene de ellos como malos estudiantes. Esto es agravado aún más, si se considera que en la familia se genera una serie de problemas de indefinición cultural al atravesar por toda una serie de experiencias desconocidas que el entorno propicia, como es el uso preponderante del lenguaje español o la incorporación a grupos sociales con hábitos y costumbres diferentes, así como la primordial necesidad de abastecer a la familia con lo necesario para su sobrevivencia, lo que es una prioridad para los padres, dejando en segundo o tercer lugar asuntos como los escolares, aún cuando estos les son importantes, pues en ellos ven la posibilidad de una trascendencia de mejora a su manera de vivir.

Los proyectos existentes con los cuales la comunidad otomí tiene contacto, son particularmente tres, el proyecto conocido como AENIM, CIDES (Colibrí) y SEAP 9-14, los que no cumplen con sus objetivos de brindar una atención real a los indígenas, por falta de personal capacitado y sensibilizado para el trabajo en cuestión, no existe una continuidad o seguimiento por el cambio de los coordinadores de dichos proyectos, además de una incongruencia entre lo que plantea cada proyecto y los alcances realizados concretamente con los grupos indígenas, independientemente de la etnia a la que pertenezcan. (como por ejemplo

el "preparar" a los niños para la primaria sin siquiera saber hablar en un mínimo porcentaje la lengua otomí). Por ello se hace necesario desarrollar proyectos que partan de la realidad en que vive el indígena migrante, que se planteen acciones congruentes con las necesidades de ellos, esto podría lograrse con la participación activa de los actores que viven dicha realidad, es decir, de los indígenas. Así también en el aspecto social, es evidente la carencia de acciones encaminadas a propiciar la integración del alumnado, tanto del indígena, como del no indígena, por lo cual se debe incluir este objetivo dentro de un proyecto más general que considere las características culturales de cada alumno, interviniendo no sólo en el ambiente escolar, sino también en la comunidad donde conviven.

En este sentido, hace falta una mayor atención a los procesos de escolarización del indígena migrante, pues las investigaciones referidas a este tema son escasas, ya que se pone todo el énfasis a la educación indígena, en las comunidades indígenas o en investigaciones sobre algún aspecto particular del aprendizaje dentro del aula, sin considerar que el Distrito Federal contiene el mayor número de indígenas en el país, todos ellos de diferentes etnias, los cuales merecen ser incluidos en los planes tanto de educación, salud, desarrollo, etc., como ciudadanos mexicanos que son y dejen de ser vistos como esos *fantasmas de la miseria*, porque en realidad no lo son ya que a pesar de todas estas desventajas en las que existen, es ahí donde pueden apreciarse elementos que nos muestran la consistencia de permanecer y subsistir como grupo individual y diferenciado.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Beltrán (1991) Obra antropológica IX: Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica. México: FCE p. 97-118
- AVILÉS, Karina (1996) "El indio indocumentado del Distrito Federal" En La Jornada 15 de septiembre 1996.
- BALTAZAR, Elia (1988) "Pobreza y violencia, constantes contra mazahuas, otomfes, triquis, mixtecos y zapotecos En La Jornada
- BARTOLOME, M. (1993) "Presas y relocalizaciones de indígenas en América Latina". Anales de antropología 30:119-144
- BERTELY, Busquets (1996) Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígena migrantes y procesos escolares: familias yaltatecas asentadas en la periferia metropolitana México: ISECEM pp. 71
- CASO, Alfonso (1971) La comunidad indígena México: SEPESENTAS p. 66-116
- EZPELETA, J. y ROCKWELL. (1983) "Escuela y clases subalternas" Revista Cuadernos políticos Ed. Era México No. 37, julio-septiembre pp. 70-80
- FOSTER, G.M. (1974) Las culturas tradicionales y los cambios técnicos México: FCE P. 20-49
- GALEANO, Eduardo (1992) "Cinco siglos de prohibición del arcoiris en el cielo americano" En La Jornada semanal
- GARCIA, S. y VALLENA, L. (1992) Una perspectiva teórica para el estudio de los valores en: Normas y valores en el salón de clases México: Siglo XXI P. 24-36
- HUITRÓN, A. (1987) Jilotepec Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social
- ISIDRO, Morales (1994) Otomfes del Estado de México México: INI
- MEDINA, Melgarejo (1994) "Ser maestra, permanecer en la escuela" en: Rueda, Beltrán y Col. Etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNESCO p. 389-431
- MELERO, M. (1993) Conflictividad y violencia en los centros escolares Madrid: S.XXI P. 54-93
- MENDEZ y MERCADO, Leticia (1994) "Efectos de la migración en los adolescentes" Antropológicas 9: 16-23
- OGBU, Jhon (1989) "Etnografía escolar: métodos de niveles múltiples" Cuadernos de formación, número 2, p. 37-65
- OGBU, Jhon (1990) Cultural model, identity, and literacy. Cultural Psychology. Essays on

comparative Human Development. Cambridge, England

PARADISE, Ruth (1991) El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados. 55-73-85

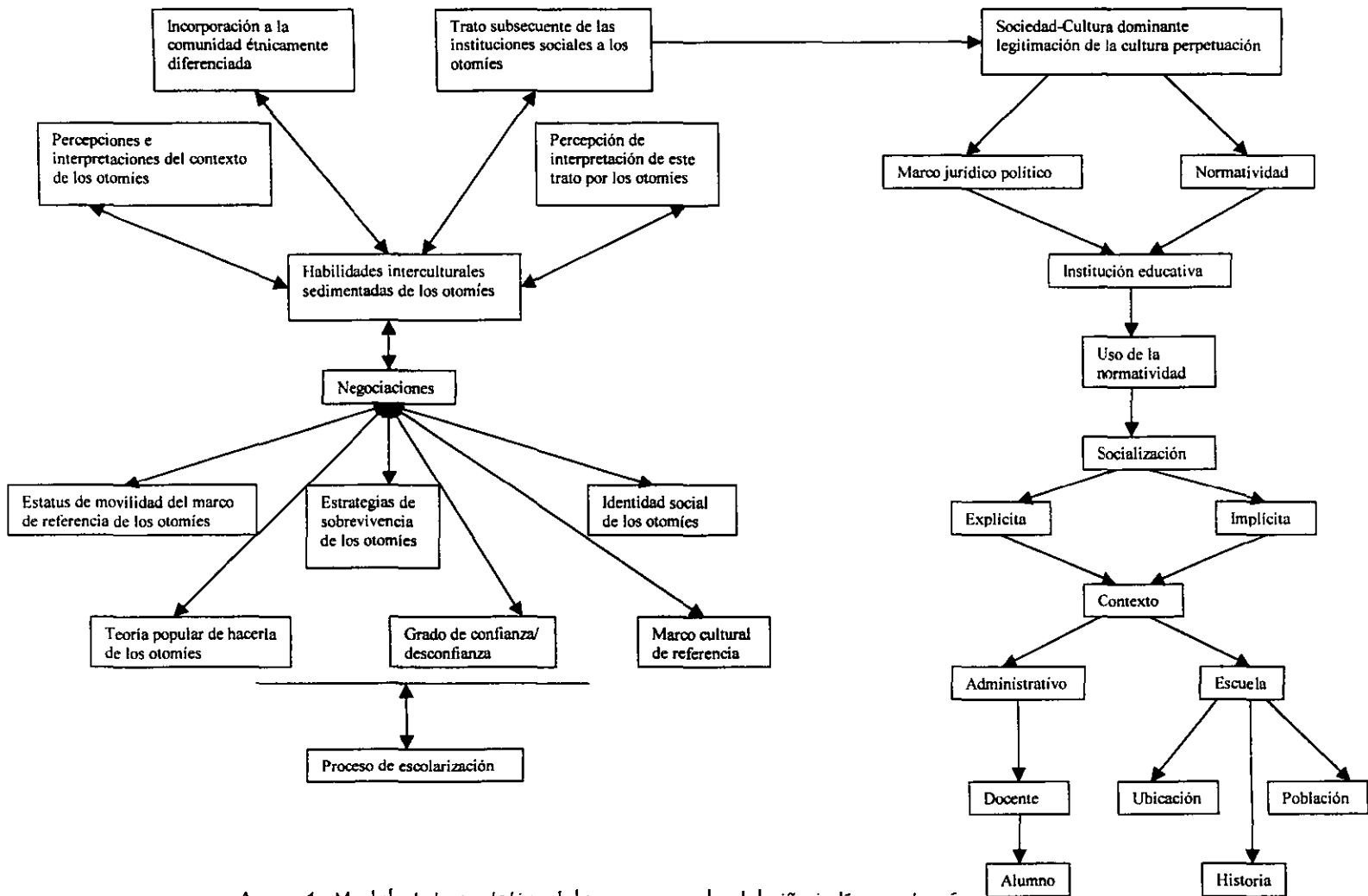
PARADISE, Ruth (1991) Informe final del proyecto socialización primaria de niños mazahuas y su aprendizaje escolar. vol. II. p. 2-31

PEREZ-VERDIA, G. (1992) Impacto cultural en las relaciones familiares. Tesis UNAM Iztacala

RENDON, Gilberto (1993) Traje de fiesta. en PACAEP-SEP. P. 75-84

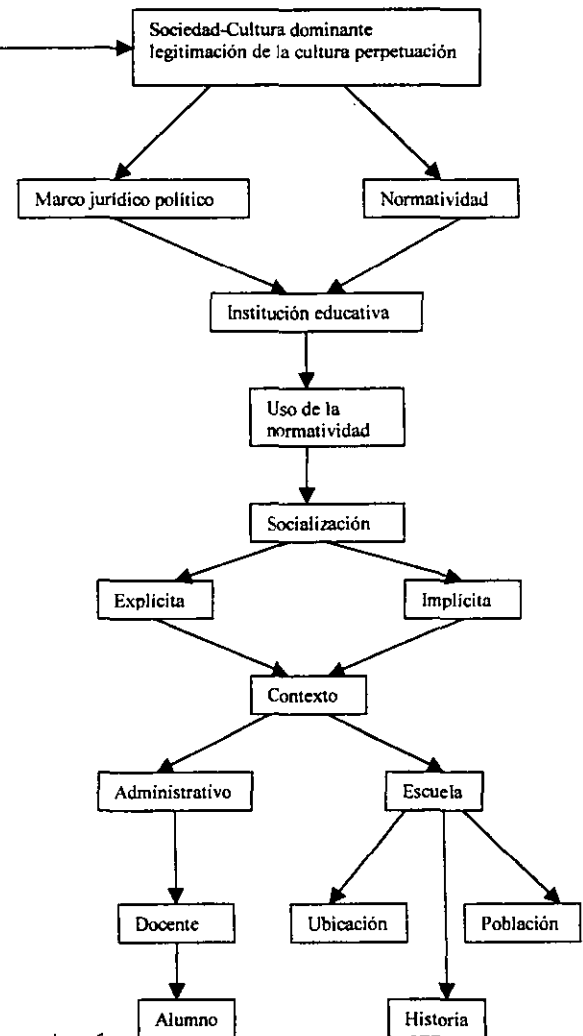
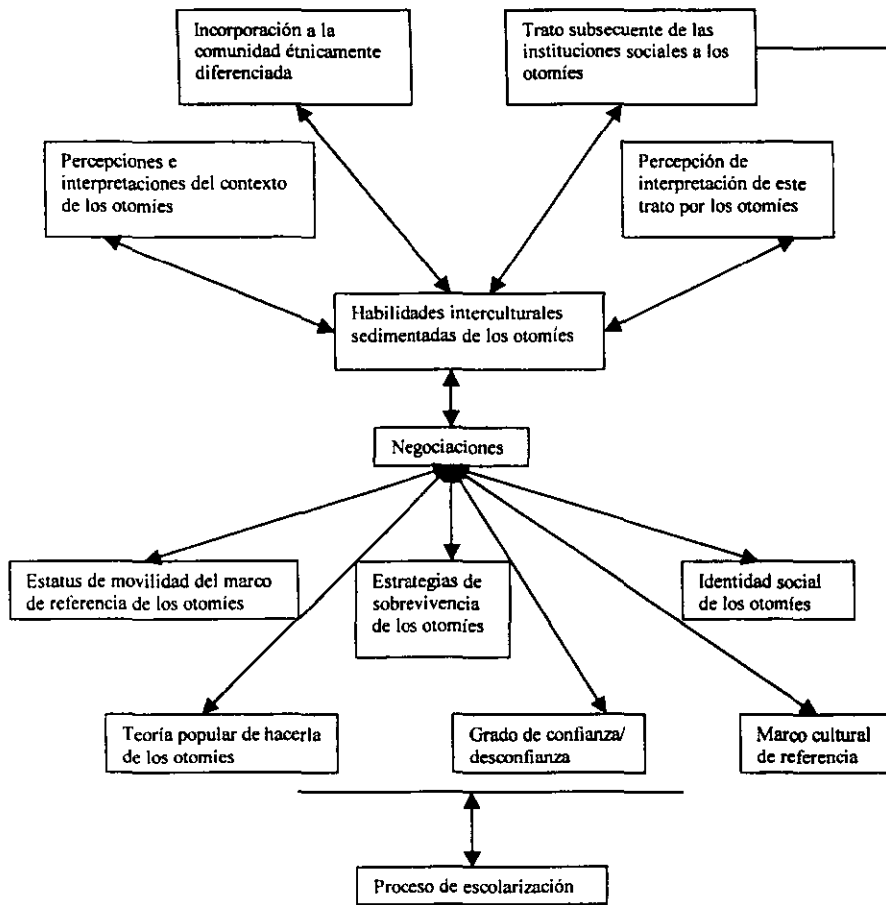
SOUSTELLE, Jacques (1993) La familia otomí-pame. Instituto Mexiquense de Cultura. Instituto Mexiquense de Cultura UAEM. 612 pp.

VARELA, Hilda (1985) Cultura y resistencia cultural: una lectura política. México: Ediciones El Caballito. 153 pp.



Anexo 1. Modelo Interpretativo del proceso escolar del niño indígena otomí

ANEXOS



Anexo 1. Modelo Interpretativo del proceso escolar del niño indígena otomí

4. ¿Cuál es la ocupación de cada miembro de la familia que aparece en el recuadro?

	1	2	3	4	
	Ocupación o actividad	Días que trabaja	Ingreso mensual	Aportación a la familia mensual	Observaciones
Padre					
Madre					
Hijos					
Otros					

5. ¿Hace cuánto tiempo llegó con su familia al Distrito Federal? (anotar años)

6. El lugar donde vive con la familia es:

rentado ¹ propio ² prestado ³ otros _____ ⁴

Número de cuartos que ocupan

_____ (especificar)

7. ¿Con qué servicios cuentan?

Marque con una x dentro del recuadro

- 1 Energía eléctrica
- 2 Agua en la vivienda fuera dentro
- 3 Sanitario colectivo individual
- 4 Cuarto de baño en la vivienda dentro colectivo
- 5 Drenaje
- 6 Pavimentación

8. ¿Piensa quedarse con su familia en el Distrito Federal? Si _____ No _____
 ¿Por qué? _____

9. Asistencia actual a la escuela

Nombre del que asiste a la escuela	1	2	3	
	Grado escolar	¿Qué grados ha reprobado?	Si no va a la escuela	
			¿desde cuándo?	¿por qué no va?

10. ¿A qué escuela (s) asisten sus hijos?

11. ¿Cómo se siente el niño en la escuela?

(si va a la escuela)

1. ¿Le gusta ir a la escuela? 1. SI _____ 2. NO _____
 ¿por qué? _____

2. ¿Tiene amigos en el grupo? 1. SI _____ 2. NO _____
 ¿por qué? _____

3. ¿Cómo lo trata el maestro? _____

4. ¿Entiende el niño lo que el maestro le explica? _____

5. ¿Le dieron sus libros de texto? _____

¿Cuántos? _____

6. ¿Cómo lo tratan sus compañeros? _____

7. Otros comentarios: _____

12. Cuando habla con el profesor ¿qué problema le comenta que presenta en la escuela su (s) hijo (s)?

13. ¿Qué desea que realicen sus hijos después de haber cursado la educación primaria?

14. Observaciones:

TABLA DE CALIFICACIONES
CICLO 1998-1999
Grupo 9-14

Nombre del alumno	Español	Matemáticas	Conocimiento del medio	Educación artística	Educación física	Promedio
1º grado						
1.- Esteban Pedro Cristina	6	6	6	6	7	6.5
2.- Esteban Pedro Ezequiel	7	7	8	9	8	7.8
3.- Francisco Torres Norma	9	9	8	8	9	8.6
4.- Gabriel Isidro Cresencia	7	6	7	7	7	6.8
5.- García Sostenes Verónica	8	8	8	7	7	7.6
6.- Macedonio Felipe Lucía	6	6	7	7	8	6.8
7.- Ventura Juan Abel	6	7	7	7	8	7.0
8.- Ventura Juan Armando	6	6	7	7	8	6.8
9.- Ventura Juan Eva	7	7	8	8	9	7.8
2º grado		Ciencias Naturales			Hist./Geo./ E. Cívica	
10.- De la Cruz Sotero Lázaro	8	8	8	8	8 7	7.8

Anexo 3. Tabla de calificaciones del grupo 9-14